

PORTUGUÉS DEL URUGUAY Y EDUCACIÓN BILINGÜE

Compilado por

Claudia Brovetto

Javier Geymonat

Nicolás Brian

arka da ave e todo

belizete par

sempre com uma

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Consejo Directivo Central

Director Nacional de Educación Pública
Dr. Luis Yarzabal

Sub Directora Nacional de Educación Pública
Prof. Marisa García

Consejeros

Prof. Lilián D'Elia
Prof. Héctor Florit

Consejo de Educación Primaria

Directora General
Mag. Edith Moraes

Consejeros

Mtro. Oscar Gómez
Mtra. María Inés Gil

Programa de Segundas Lenguas en Educación Primaria

Coordinadora
Dra. Claudia Brovetto

Integrantes del Equipo Técnico
Prof. Nicolás Brian
Prof. Javier Geymonat

CONTENIDOS

CAPÍTULO 1

**Una experiencia de educación bilingüe
español – portugués en escuelas de la zona fronteriza**

Claudia Brovetto, Javier Geymonat, Nicolás Brian9

CAPÍTULO 2

**Diagnóstico sociolingüístico de comunidades
escolares fronterizas en el norte del Uruguay**

Ana Maria Carvalho49

CAPÍTULO 3

Portugués del Uruguay y educación fronteriza

Luis Behares99

CAPÍTULO 3

Portugués del Uruguay y educación fronteriza

Luis Ernesto Behares

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de la República*

In memoriam

Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo

1. Constitución histórica y social de la frontera uruguaya con Brasil.

Tracemos una línea más o menos recta desde la desembocadura del Río Ibicuí en el Río Uruguay y la rivera norte de la Lagoa dos Patos, que atravesase todo el Estado de Rio Grande do Sul (más o menos como lo hace la *Rodovia da Integração*) y otra que coincida con el Río Negro en territorio uruguayo. El territorio comprendido en esa franja se caracteriza por ser una zona cultural y lingüísticamente híbrida, con rasgos propios que la diferencian de la cultura brasileña y de la cultura uruguaya, constituyendo un continuo sociocultural en muchos aspectos.

Lo que llamamos Frontera es un ámbito sociogeográfico amplio. Como hemos desarrollado en otros trabajos (Behares 1996, 2001), y mucho más allá del sentido común ingenuo que lamentablemente ha imperado en muchas aproximaciones a lo fronterizo, lo fronterizo no se circunscribe a los bordeados inmediatos de los límites con el Brasil. Más bien los incluye en dos constructos confluyentes:

- El *sociohistórico*, que nos habla de la Banda Norte del Río Negro hasta las nacientes del Río Uruguay en el Estado de Río Grande del Sur, comprendiendo también los actuales departamentos uruguayos del este y del nordeste.
- El *discursivo*, que nos habla de la constitución de identidades nacionales y lingüísticas que “bautizan”, se apropian y reconstituyen esas regiones en los imaginarios colectivos.

Sanhistórico

La región que acabamos de circunscribir tiene una larga historia, aún desde antes de que estuviera poblada. En efecto, fue “concedida” a los españoles, como gran parte del actual Brasil, por la Línea de Tordesillas, trazada en el tratado firmado en 1494 (ver Mapa 1 en Sección 7). Sin embargo nos interesan sobre todo los siglos XVII y XVIII, en los cuales estas áreas geográficas comienzan a poblarse y a oscilar en su posesión por las coronas española y portuguesa y la no menos “corona” Jesuita.

Analicemos con un poco de detalle los procesos constitutivos iniciales en el siglo XVII, siguiendo el Cuadro 1²⁵.

Cuadro 1. *Datos cronológicos de la evolución de la frontera Uruguay-Brasil (Siglo XVII)*

1611-1617	Introducción de ganados vacunos por el Oeste de la Banda Oriental. Inicio de la “Vaquería del Mar”.
1626-1640	Fundación de las Misiones Jesuíticas con indios tapes y guaraníes.
1634 →	Introducción por los Jesuitas de ganados vacunos y suínos entre el Ibicuí y el Yacuí.
1641	Cambio de emplazamiento de varias poblaciones misioneras debido a los ataques de bandeirantes portugueses. Formación de la “Vaquería de la Sierra” a partir de los vacunos y porcinos traídos por los misioneros.
1660	Fundación de la estancia misionera de Yapeyú (con límites entre el Uruguay, Ibirapitá y Queguay) que alcanzó a reunir 400.000 vacas.

²⁵ Los Cuadros 1-5 reúnen datos tomados de un grupo amplio de fuentes, que citamos ahora *in extenso*: Morales Padrón 1975, Palermo 2001, Mena Segarra 1968, Grub 1951, Prado Jr. 1964, Reyes Abadie, Bruschera y Melogno 1963, Pi Hugarte 1998, González y Rodríguez Varese 1990, Fausto 1995, Leitman 1979, Barrios Pintos 1971, González Mieres 1968, Píriz 1968, Campal 1962, Oddone 1966, Reyes Abadie 1963, Isola, 1975, Acosta y Lara 1978, Armani 1977, Bruxel 1996, Cabrera Pérez 1983, Coni 1945, Barrios Pintos (Dir.) 1963, Furlong Cardiff 1962, Padrón Favre 1991, Sala de Tourón y Alonso Eloy 1991, Vidart 1997, Barrios Pintos 1985, Fortes 1981, Caggiani 1983, Barbosa 1985, Pivel Devoto 1952.

1658-1675	Formación del "Imperio terrateniente" portugués del <i>Rio Grande de São Pedro</i> (Correa de Sá).
1680	Fundación de la Colonia del Sacramento.
1682-1690	Fundación de nuevas "reducciones jesuíticas".

En el Siglo XVII nos encontramos con un territorio que progresivamente se va poblando de ganados. Es ésta la impronta constitutiva del territorio, caracterizada por la alta presencia del ganado cimarrón, objeto de caza por indígenas y, eventualmente, por otros agentes de caza de origen variado. Al sur del Río Negro, las Vaquerías del Mar van gestando un grupo humano característico (el "gaucho") que avanzaba sobre el Norte esporádicamente.

La presencia más característica del período es la de los Jesuitas y sus reducciones misioneras, mediante la conversión al cristianismo y "civilización" de las comunidades guaraníes. En la segunda mitad del siglo, los Jesuitas fueron la única presencia "institucional" europea en la región, con un enorme poderío, más aun si se tiene en cuenta las escasas previsiones de los gobiernos de Buenos Aires y Río de Janeiro respecto a estas tierras. Lindaron sus "territorios" con el imperio ganadero recibido en donación por el portugués Correa de Sá (*Rio Grande de São Pedro*), verdadera estancia cimarrona ubicada vagamente entre las posteriores líneas de Permuta y San Ildefonso, más bien en su región este hacia el Atlántico, destinada a la caza de ganado para consumo de las áreas centrales de Brasil.

Sólo al final del siglo, los portugueses se deciden a establecer formalmente su dominio sobre la Banda Oriental, al fundar la Colonia del Sacramento, que desencadenó un proceso en el Siglo XVIII en el cual las coronas europeas comenzaron a pujar más formalmente por la posesión real de estos territorios. En el Cuadro 2 vemos algunos detalles de este proceso.

Cuadro 2. Datos cronológicos de la evolución de la frontera Uruguay-Brasil (Siglo XVIII)

Ca. 1700	Cacerías de ganados para extracción y comercialización de cueros y cebo y comercio ilegal (de acuerdo con Buenos Aires) de los portugueses.
1711	Buenos Aires aprueba el ingreso de faeneros porteños en la Banda Oriental.
1724-1726	Fundación de Montevideo. Nacimiento de la propiedad de la tierra (Alzaibar) en la Banda Oriental.
1725-1740	Colonización de <i>Rio Grande de São Pedro</i> (actual ciudad de Río Grande) con pobladores lagunistas y azorianos.
1750	Tratado de Madrid. Parte del territorio fronterizo y de las Misiones pasa a poder de Portugal, con devolución de la Colonia del Sacramento a los españoles.
1751-1757	Fundación de Río Pardo, ideado como centro expansionista hacia la campaña.
1753-1756	Guerra jesuítica.
1755-1757	Proceso poblacional de Maldonado. En 1757 se integra un abundante número de guaraníes misioneros.
1757	Fecha oficial de fundación de Salto por el Gobernador Viana (conocida como <i>Itú</i>)
1767	Expulsión de los Jesuitas.
1768	El inventario de las Estancias Misioneras de Yapeyú, San Borja, La Cruz y San Miguel arroja 605.118 vacas, 70.484 caballos y 85.083 ovejas (hubo 40% de disminución por la guerra).
1772	Fundación de Paysandú con indios misioneros dedicados a la ganadería.

1772-1777	Diversas acciones militares entre portugueses y españoles en la región.
1773	Fundación de Santa Tecla por España (en actual territorio de Brasil) con el fin de defender las fronteras.
1777	Fundación de <i>Santa Maria na Boca do Monte</i> por Portugal (en actual territorio de Río Grande del Sur).
1777	Tratado de San Ildefonso.
1778	Pragmática de Libre Comercio.
1784 →	Creación de saladeros en la Banda Oriental.
1784-1897	Tareas de demarcación de los límites entre las posesiones españolas y portuguesas en la región (Azara, Saldanha).
1791	Fundación de la Guardia de San Nicolás de Bari (España), también llamada "Guardia Nueva del Cerro Largo", actual Melo.
ca.1795	Fundación de varias guardias al norte del Río Yaguarón (España). Fundación de Melo como guardia a cierta distancia de la original. Crece rápidamente como población.
1797	Creación del Cuerpo de Blandengues, destinado a controlar las fronteras.

La dinámica de la primera mitad del siglo XVIII se caracteriza por intentos más sistemáticos de poblamiento de la Banda Oriental (sur del Río Negro), a pesar del escaso interés de los gobernadores de Buenos Aires en hacerlo, pero obligados por la corona española en virtud del peligro portugués frente a Buenos Aires desde 1680 (la Colonia del Sacramento, con cambio de manos durante el período). La fundación de Montevideo y la autorización para que faeneros registrados por Buenos Aires operaran en el territorio son parte de esta dinámica. Los portugueses también se preocuparon por poblar las regiones nortenas por ellos ocupadas mediante la

colonización. No obstante, la región entre el Río Negro y el inicio de los “Morros” (a la altura de la actual Santa María en Río Grande del Sur) aún es tierra de nadie, intensamente recorrida pero no poseída por nadie, excepto por los Jesuitas y sus guaraníes cristianos.

La segunda mitad del siglo avanza mucho más en este proceso. En Europa las coronas litigan por el territorio. El Tratado de Madrid (o Permuta) permite el trueque de la Colonia del Sacramento por el territorio de las Misiones, que pasa a manos portuguesas, aunque por virtuales 27 años, ya que en 1777 el Tratado de San Ildefonso traza los límites mucho más al norte, como se ve en el Mapa 1. Además, el dominio Jesuita en esa región se rompe con la expulsión de éstos en 1767, precedida por las guerras guaraníes. Españoles y portugueses pujarán por esa franja comprendida entre los límites de ambos Tratados por el resto de la vida colonial, en acciones militares, fundación de poblaciones (más bien guardias militares) y variados intentos de demarcación, mientras que los guaraníes acristianados se desparraman literalmente por toda esa área y la trascienden.

Al finalizar el siglo, ya hay una clara sensibilidad de ambos lados de que más allá de todos los intentos esa región escapaba y seguiría escapando a toda regulación sistemática. A comienzos del Siglo XIX los diferentes informes que fueron presentados expresaban ese escepticismo. Por otro lado, los intentos de control y establecimiento de límites precisos acabaron generalmente por volverse ilusorios. Por la vía de los hechos, en la antesala de la revolución los portugueses se han enseñoreado de la región, aprovechando la inoperancia de los bonaerenses. En el Cuadro 3 podemos seguir el proceso en el primer tercio del siglo XIX hasta la constitución del Estado Oriental.

Cuadro 3. *Datos cronológicos de la evolución de la frontera Uruguay-Brasil (1800 - 1830)*

1800	Azara, encomendado para ello por el Virrey Avilés, funda la población de Batoví en la línea divisoria con los dominios portugueses. Fue destruida un año después. Reparto de tierras desde Santa María a Tacuarembó.
1801	Invasión y conquista del territorio de las Misiones por los portugueses.
1804	Campaña de Javier de Viana contra los “indios infieles”.

1805	Disposiciones del Virrey de Sobremonte referentes a la tenencia de la tierra en las fronteras, inspiradas en múltiples informes de la década anterior, pero que no pudieron ser aplicadas.
1810	Junta de Mayo en Buenos Aires.
1810	Regularización del pueblo de Paysandú por orden de la Junta porteña, ya existía poblado por guaraníes de Yapeyú desde mucho antes.
1811	Inicio de la revolución artiguista. Campaña portuguesa contra los artiguistas.
1812	Éxodo del Pueblo Oriental. Enfrentamientos con los portugueses.
1812-1816	Dominio Artiguista de la Provincia Oriental. Oscilaciones del dominio Oriental o portugués de las tierras al norte del Río Negro.
1813	Instrucciones del año XIII. Reclamo de los límites del Tratado de San Ildefonso.
1814	Reparto de tierras a ciudadanos portugueses en las zonas de la frontera cercanas a los actuales límites.
1815	Liga Federal. En la distribución política de la Provincia Oriental, la Zona norte queda a cargo directo de Artigas o de sus Alcaldes.
1817(20?) -1828	Dominación portuguesa.
1817	Invasiones portuguesas al mando de Lecor.
1817	Fecha de (re)fundación de Salto por los portugueses, al retirarse al poco tiempo dejan allí población civil. Crece rápidamente por el comercio de yerba y de charque.

1819	Tratado de la Farola. Entrega de las tierras al norte del Arapey y el Yaguarón a la Corona de Portugal.
1820	Se consolida con la salida de Artigas el dominio de todo el territorio por Lecor.
1821	Congreso Cisplatino. "Provincia Cisplatina", no convalidada por el Rey Dom João.
1821	Establecimiento del Imperio de Brasil. Dom Pedro I. Incorporación de la Provincia Cisplatina a la <i>Constituição do Império</i> (1822).
1823	Fundación por los brasileños del pueblo de <i>Nossa Senhora de Livramento</i> , actual Santa Ana do Livramento.
1825	Declaratoria de la Independencia.
1828	Reconquista de las Misiones por Rivera y rápida devolución de las mismas. Convención Preliminar de Paz.
1829	Fundación de Bella Unión con 8000 indios guaraníes "acristianados" que Rivera trajo de las Misiones.

Como vemos en el Cuadro 3, durante las tres décadas iniciales del siglo se operan cambios rápidos y regularizaciones territoriales inestables. El siglo se abre con la conquista de las Misiones por los portugueses, aunque éstas ya eran, de hecho, territorio libre para su uso. En 1813 las *Instrucciones* artiguistas reclaman como límites de la Provincia Oriental los de la línea de San Ildefonso. La lucha con los portugueses en el norte continuó hasta que se produjo la entrada de Lecor en Montevideo (1817) y el dominio portugués total sobre la Provincia (Dominación Portuguesa, 1820 - 1828).

En el interregno, en 1819 por el Tratado de la Farola el Cabildo de Montevideo canjeaba el territorio de las Misiones y otra amplia faja hacia el Atlántico por el pago de los adeudos derivados de la construcción del Faro de la Isla de Flores. Los límites de la Provincia Cisplatina de 1821 casi coincidían con los actuales y, de hecho se mantuvieron a pesar de la "reconquista" de las Misiones y "devolución" de las mismas por Rivera en 1828.

Las guerras de la independencia y la invasión portuguesa dejaron una enorme pobreza y desajuste social en toda la región. No obstante esto y las oscilaciones en los límites, poco o nada se modificó en la estructura social y en la inexistente filiación nacional de los habitantes de la región fronteriza. Sin embargo, observemos que los portugueses se preocuparon por fundar guarniciones y pueblos y repartir tierras en las zonas aledañas a los oscilantes límites. Entre otras, en este período se funda Salto en 1817, rápidamente abandonada pero que subsistió como pueblo a pesar de esto, y *Nossa Senhora de Livramento* (actual Santa Ana) en 1823.

Detengamos por un momento la narración y focalicemos algunos aspectos económicos, sociales, poblacionales y culturales de la región comprendida entre el Río Negro y la vieja línea de San Ildefonso en los albores de la República.

En lo que respecta a la economía, debemos establecer que se trataba de inmensas praderas repletas de ganados cimarrones, haciendas que se explotaban muy extensivamente y que arrojaban como ganancia los cueros y tardíamente carne para ser charqueada y trasladada a otras regiones distantes. No significa esto que la tierra fuera indivisa, todo lo contrario: enormes extensiones de campo eran propiedad de hacendados del más variado “pelaje”, objeto de donaciones, repartos de tierras y diversas otras formas de acceso a la propiedad rural. Pero no nos confundamos imaginando estancias modernas, sino más bien derechos amplios sobre el uso y la explotación de la tierra.

Durante la etapa final del período colonial, a partir de 1784 se establecen como negocios muy prósperos los saladeros orientales, que exportaban a precios muy convenientes sus productos (fundamentalmente el charque o tasajo y las cecinas de grasa) a otras regiones del dominio español o portugués, incluido el Brasil. No obstante, los saladeros eran una realidad del sur, en el norte sólo crecía y se cazaba la materia prima.

Se suele afirmar que la región que estamos estudiando estaba des poblada. Esto es cierto si lo que buscamos son conglomerados urbanos de considerable magnitud. De hecho, no los había, a pesar de los centros poblados que españoles y portugueses fueron estableciendo más con carácter militar que otra cosa. La región podía definirse como exclusivamente rural y con escasa densidad poblacional. Sin embargo, conviene recordar que en términos de población las gentes fronterizas presentaban ya características propias. El cuadro 4 muestra la progresiva conformación de la población fronteriza.

Cuadro 4. La población fronteriza al finalizar la etapa colonial

GRUPO	ÉPOCA	COMENTARIO
"Indios infieles"	Antes del siglo XVI hasta el siglo XIX	Poblaciones de charrúas y minuanes preexistentes a los europeos. Perseguidos, exterminados durante los cuatro siglos, hibridación con los guaraníes misioneros (cuya lengua debieron adoptar), mestizaje.
Guaraníes Misioneros	Siglos XVII, XVIII y XIX	Habitaron las Misiones Jesuíticas entre 1626 y 1767, aunque se expandieron fuera de éstas en ese período. Gran expansión a fines del siglo XVIII y principio del XIX como consecuencia de la disolución de sus misiones. Se constituyen en gauchos y paisanos y se mestizan, perdiendo su lengua y pasando a hablar portugués (¿pidgin-criollo?)
Portugueses	Siglo XVII tardío hasta la primera mitad del siglo XVIII	Soldados, bandeirantes y "cazadores de ganado" que generaron hijos en vientres guaraníes y tapes, iniciando el mestizaje que los substituye. Hablaban portugués seguramente mezclado con guaraní.
Espaníoles	Todo el siglo XVIII	Soldados y faeneros provenientes de Buenos Aires (tal vez ya eran mestizos con guaraníes) dedicados al ganado. Gauchos y luego paisanos al mezclarse con los guaraníes misioneros. Semejantes a los gauchos orientales, pero con mayores tendencias al sedentarismo y a la agricultura (paisanos). Al mestizarse pasaron a hablar la mezcla de guaraní y portugués que luego se confundió con el portugués de frontera.
Portugueses	Todo el siglo XVIII	Colonos lagunistas y azorianos traídos por los portugueses para colonizar las misiones y aldeas como propietarios de minifundios. Se expanden por el norte del actual territorio uruguayo a principios del siglo XIX. Hablaban originalmente portugués de tipo azoriano.

Esclavos Negros	Desde 1750 hasta fines del siglo XIX	Introducidos por el sur desde Montevideo, pero principalmente por el norte desde Brasil ilegalmente. Durante el siglo XIX continuaron llegando para liberarse de la esclavitud en Brasil. En 1924 eran alrededor del 35 % de la población fronteriza. Hablaban portugués o se incorporaron a su uso al mezclarse con la población fronteriza.
Españoles	Ca. 1800	Algunos españoles y antiguos habitantes del sur de la Banda Oriental llevados a colonizar Batoví, Melo y otras regiones del Norte en un conjunto predominante de guaraníes misioneros, mestizos que hablaban preponderantemente portugués.
Portugueses	1814 →	Establecimiento de colonos portugueses con reparto de tierras en los actuales límites, que se refuerza durante todo el siglo XIX.

Como se observa, el cuadro se presenta con un notorio predominio de los mestizos a partir de los guaraníes misioneros, con escasa presencia de españoles y portugueses incorporados desde las sociedades coloniales del sur o del norte. Esta base poblacional se reconcentra sobre sí misma debido al aislamiento, a las condiciones de vida difíciles para el colono europeo y, lo más importante, por adaptarse a una modalidad de organización social muy laxamente estructurada.

A inicios del siglo XIX hay que considerar una masa muy grande de negros esclavos, traídos legalmente desde el sur, pero más frecuentemente contrabandeados ilegalmente desde el norte. Si seguimos a Palermo (2001: 222) los datos sumados de los "censos" de 1824 en la región oriental de la frontera arroja un 31 % de esclavos, cifra muy importante, que ciertamente fue creciendo durante el siglo XIX y confundiéndose luego en un proceso de mestizaje muy abigarrado.

Se trata pues de un conglomerado poblacional bastante diferente al del sur del país y muy poco vinculado con él. Sociedad rural escasamente ordenada por otros instrumentos que la simple convivencia y la defensa de las integridades, debió tender tempranamente al conservadurismo de costumbres y a la simplificación de los mecanismos de regulación interna. Dispersa en el espacio y con escasa referencia acerca de su pertenencia a estados, reglamentaciones o circunscripciones, se asemejó en sus rasgos al "cimarronaje" que pobló estas regiones antes que el hom-

bre. Agrupó en su seno al paisano mestizo, muchas veces descendiente de españoles o portugueses en vientres guaraníes, o al *gaúcho*, resultado de múltiples mestizaje y sometido a una libertad sin contexto, o al *fazendeiro* portugués, una vez colono, pero seguramente más parecido al *bandeirante* en la segunda generación que al *paisano*.

No nos caben dudas de que en términos culturales hay dos rasgos que rápidamente se perciben:

1. La base cultural guaraní-misionera, que ha ido subsistiendo en la cotidianidad y todos sus componentes, amalgamando en este formato las influencias principalmente portuguesas, en un formato criollo que debe mucho a las condiciones socioeconómicas en el que se desarrolló.
2. La lengua portuguesa que se impuso sobre la base preponderante del guaraní misionero, no sin la presencia más esporádica del español. En los finales del siglo XVIII es posible imaginar que el guaraní y el portugués coexistieran como lenguas generales de comunicación con interjuegos de mutua influencia, pero sin lugar a dudas el habla de la región acabó tempranamente definiéndose hacia el portugués.

En los albores de la República Oriental del Uruguay la incertidumbre acerca de la pertenencia “real” de los territorios norteros fue una y otra vez señalada por los actores políticos uruguayos. De hecho, la afirmación de que “al norte del Río Negro todo es brasileño” sigue repitiéndose hasta fines del Siglo XIX y aún bien entrado el Siglo XX. Por ejemplo, tomemos dos citas:

“[en los departamentos norteros] todo es portugués, hasta el idioma.” (Varela 1864).

“Esto que oí decir a los maestros y que oí decir a los padres y repito que aquí lo oí también en el departamento de Cerro Largo, donde como departamento fronterizo es allí tremenda la lucha que debe hacerse en defensa de la nacionalidad. En Cerro Largo ocurre el caso extraño de que cuatro leguas antes de llegar a la frontera, todo el mundo, absolutamente todos, hablan ese dialecto rastacuero, mezcla de castellano y portugués y de asombrarse es el caso de que cuatro leguas después, todo el mundo habla castellano. Lo que quiere decir, que sólo la escuela primaria es la que puede defendernos de esta invasión que está haciendo el elemento brasileño

en nuestro país. Y cuando de tal modo se ha visto al maestro rural luchar para que asistan los niños a las clases, como yo he visto en Ferrer, pueblo del que acabo de llegar, se puede decir que el maestro ha ido conquistando a los niños, padre por padre, con un estoicismo que debe admirarse.” (Zavala Muniz 1922)

Hasta la culminación de la Guerra Grande (1851) el territorio nortño permaneció indiviso, desguarnecido de control real por parte del Gobierno de Montevideo y con la constante renovación de las tradiciones que venían del Brasil inmediato, que otrora había sido territorio de litigio por dos siglos. El Cuadro 5 nos muestra algunos acontecimientos vinculados al proceso inicial de circunscripción de lo uruguayo.

Cuadro 5. *El cronograma de la refundación uruguaya (1830 - 1913)*

1830	Jura de la Constitución de la República Oriental del Uruguay. Se establecen límites <i>grosso modo</i> semejantes a los actuales.
1831	Abdicación al trono de Dom Pedro I. Fundación de San Servando (actual Río Branco). Fundación de Alegrete
1832	Fundación de Tacuarembó.
1836 - 1845	Revolución Republicana de los “Farrapos” en Río Grande del Sur.
1837	Creación de los Departamentos de Tacuarembó y Salto, por desprendimiento del Departamento de Paysandú. El primero comprendía el actual territorio de Rivera y el segundo el de Artigas.
1843 - 1851	Guerra Grande
1846	Ley de Abolición de la Esclavitud del gobierno del Cerrito (Uruguay)
1851	Tratado de Límites con Brasil (Lamas)
1852	El Presidente Giró recorre el interior.

1852	Fundación de San Eugenio del Cuareim (la actual Artigas, denominación de 1915).
1853	San Servando, ya un fuerte pueblo dedicado a la producción de charque, se constituye como "Villa de Artigas". En 1909 adopta su nombre actual, Río Branco. Fundación de Treinta y Tres.
1860	Primer Censo Nacional de Población. 200 000 habitantes, 40 000 brasileños en el noreste.
1862-1867	Proceso fundacional de "Villa Ceballos", actual Rivera (desde 1867).
1865	Cruzada Libertadora de Venancio Flores con el apoyo del Gobierno Imperial de Rio de Janeiro.
1865 - 1870	Guerra del Paraguay o de la "Triple Alianza".
1877	Decreto-Ley "Reglamento de Instrucción Pública" aprobado por el Gobierno de Latorre sobre la base de la "Ley de Educación Común" redactada por José P.Varela.
1884	Creación de los Departamentos de Artigas y Rivera, por separación de los de Salto y Tacuarembó respectivamente. Creación del Departamento de Treinta y Tres por separación de Cerro Largo.
1887-1894	Conexiones ferroviarias a las principales poblaciones fronterizas.
1888	Ley de Abolición de la Esclavitud en Brasil.
1889	Establecimiento de la República en Brasil.
1892	Establecimiento de Estación Tranqueras, que fue nucleando población en su entorno.
1896 - 1904	"Patriadas" de Aparicio Saravia.
1909 - 1913	Últimos tratados de límites con Brasil.

Antes de la Guerra Grande, los Gobiernos de Montevideo intentaron mínimamente ordenar el Uruguay del Norte, para lo cual crearon poblaciones para hacer frontera, mientras los riograndenses hacían lo propio. La división en 1837 del Departamento de Paysandú (que comprendía hasta entonces todo el norte) fue una medida de “mejor administración”, que en los hechos fue escasamente efectiva hasta la nueva división (la actualmente vigente) de 1884.

La Revolución de los *Farrapos* en Río Grande del Sur, de neto corte liberal-positivista y que albergaba ocultas tendencias de secesión, tuvo a los efectos de la frontera uruguaya una gran importancia. El área de acción de esta guerra la abarcó en los hechos, muchas veces con anuencia de sectores políticos simpatizantes (principalmente colorados) de la Capital. De hecho, la Guerra Grande sirvió, entre otras cosas, para sellar un pacto no explícito de colaboración entre políticos colorados e influyentes políticos riograndenses, que determinaron el apoyo del Brasil a Flores en su Cruzada Libertadora de 1865 y la participación del Uruguay en la tristemente célebre Guerra del Paraguay o de la Triple Alianza (1865 - 1870).

La presencia portuguesa en los departamentos norteños se acrecienta en este período, al punto de que en el Censo de 1860 se detecta que de 200.000 habitantes con que contaba el país, 40.000 eran brasileños establecidos en el noreste, muchos de los cuales poseedores de extensas estancias. Con posterioridad a la Guerra Grande se fijan mediante tratados los límites formales (que son mínimamente modificados entre 1896 y 1913), durante el resto del siglo se fundan sistemáticamente pueblos en toda el área fronteriza y se destinan conjuntos de inmigrantes españoles e italianos para poblarlos, se mejoran las vías de comunicación con la introducción del ferrocarril y se toman recaudos para que la “modernización” rural (que permitió “alambrar” y acabar con la “estancia cimarrona”) fuese también operante en los departamentos norteños.

Es necesario señalar que la aprobación del Decreto - Ley “Reglamento de Instrucción Pública” (Uruguay 1877) aprobado por el gobierno de Latorre en 1877 sobre la base de la “Ley de Educación Común” redactada por José P.Varela, hizo avanzar la égida del Gobierno Central sobre la sociedad fronteriza, con el objetivo principal de la imposición civilizada del español y la asimilación cultural de la sociedad norteña a las tradiciones sureñas.

Al finalizar el siglo XIX la frontera adopta su forma “moderna”: una sociedad distinta en todos sus aspectos, a la cual se le imponen reglas de

funcionamiento que le son extrañas y que crean una constante dialéctica con resultados de hibridación. No es ocasional que en los albores del siglo XX el gobierno liberal batllista se enfrente con los “conservadores” del norte, encabezados por Aparicio Saravia (*u Saraiva*), que tanto luchaban contra el gobierno central uruguayo como contra el gobierno de Porto Alegre.

Discursivo

Recapitulando esta síntesis apretada de la historia fronteriza, no escapará al lector que vista desde el presente la consolidación del estatus quo del “hibridismo” fronterizo se articula a partir de lo que en trabajos anteriores (Behares 1996, 2001) llamamos “discurso nacionalista o de la identidad nacional”, oriundo del proceso de modernización de finales del siglo XIX. En los trabajos citados sostuvimos la existencia de tres conformaciones discursivas que modulan la formación de estas identificaciones en el ámbito rioplatense:

1. La que denominamos *discurso nacionalista o de la identidad nacional*, que constituye la frontera como un linde.
2. La que denominamos *discurso latinoamericanista*, que no permite la constitución de un derivado discursivo sobre la frontera y lo fronterizo.
3. La que denominamos *discurso de la integración regional reciente*, que supone la centralidad de la frontera y de lo fronterizo en sus organizaciones de sentidos discursivos.

Nos interesa en este caso la primera conformación discursiva. Todos los países de América Latina, a partir del momento en que se constituyeron como estados independientes, tuvieron necesariamente que generar un discurso para constituir el campo de las nacionalidades. En el caso de Uruguay, la formulación del discurso sobre lo nacional puede correlacionarse directamente con el llamado periodo de la modernización pre-batllista de las tres últimas décadas del siglo XIX (Real de Azúa 1990). Aun cuando el “estado” uruguayo se consagra en la constitución de 1830 debieron pasar por lo menos cuarenta años para que las condiciones de formulación del discurso de lo nacional estuviesen dadas.

La sociedad uruguaya a la altura de 1870 presentaba características muy particulares: el pequeño territorio, otrora con rasgos de ganadería extensiva, comenzaba a contener abundantes sectores urbanos de origen nacional muy diverso, como resultado de la masiva inmigración. Hasta ese momento las relaciones entre el estado y la sociedad eran muy inestables, pudiéndose afirmar que funcionaban en dimensiones separadas y escasamente vinculadas, si exceptuamos al estado como ámbito

de dirección de los terratenientes, quienes también controlaban gran parte de la vida social rural.

A partir de 1870 la formulación de un discurso de lo nacional, que constituyera los sentidos necesarios para el control del estado sobre la sociedad comenzó a manifestarse en forma imperiosa. Es evidente que la sociedad uruguaya se presentaba como sumamente heterogénea, caracterizada por la indisciplina social y con muy escasa definición de grupo. El discurso formulado en esas tres décadas conformaba la uniformidad, establecía los límites disciplinarios y constituía una narración a partir de la cual podían generarse procesos de identificación homogéneos.

La característica uniforme que siempre se atribuyó a la población uruguaya como resultado de la asimilación y uniformización de las poblaciones inmigradas fue el resultado de la conformación de una red de sentidos en la cual "lengua nacional" y "clase media" juegan un rol discursivo determinante (Behares 1985). Como es obvio, cada grupo de inmigrantes traía su lengua y su cultura; el discurso proponía la uniformidad lingüística a través de un arma fundamental que era la educación universal en Español. La explotación del deseo de integración del inmigrante, ligada a la negación discursiva de la diferencia (tanto racial, como socio-económica o lingüística), constituyen el centro clave de la organización de los sentidos discursivos.

El sistema educativo inaugurado en la década del setenta propendía a la uniformización, y puede decirse que para lograr ese objetivo utilizó varias estrategias:

1. La uniformización de la lengua y la cultura de la población nacional.
2. La educación para la disciplina rígida, que luego se revierte a la actividad social de los escolarizados.
3. La formulación de una leyenda histórica que ubica los orígenes de la nacionalidad en los gestos revolucionarios de principios del siglo XIX, lo que da unidad narrativa a la identidad nacional.

Todo esto fue posible, es necesario insistir, sobre la base de un sentido negador de las diferencias, cualesquiera éstas fueran. Negar la diferencia, cuando las evidencias de éstas son apabullantes, es el sentido central de la organización discursiva que denominamos discurso de la identidad nacional. Al constituir un centro de sentidos definitorios de lo nacional como polo para las identificaciones, este discurso genera también la imposibilidad, es decir lo excluido: lo no blanco, lo alóglota, lo extranjero. De esta

manera, constituye una periferia dentro de la cual pueden llegar a producirse por vía excepcional identificaciones permisibles pero indeseables en última instancia, como las representadas por los negros (o todos aquellos que no sean blancos), por los que se resisten a ser capturados por el idioma nacional y por todo lo que no se dirige al centro sino que permanece en la periferia.

Estado, nación y gobierno existen en un espacio territorial en el cual la relación centro y periferia también es pasible de constitución discursiva. Es por eso que aparece la frontera y lo fronterizo como ámbitos periféricos linderos, ubicados en la periferia y por lo tanto rechazados desde el centro. Es interesante comprobar esta dinámica en cualquiera de los textos del período, por ejemplo Bauzá y Varela.

Según Demasi (1999) es en Bauzá en quien pueden identificarse los principios que definen lo central y lo periférico en la historiografía nacional, siendo los textos de este autor fundamentales para entender la conformación del discurso que nos ocupa. En cuanto a José Pedro Varela, su importancia en la consolidación de los acontecimientos discursivos de la uniformización nacional ya ha sido señalada en nuestros propios trabajos (Behares 1985, Barrios 1996 y Colombo 1996). Al respecto dice Barrios (1996: 88) “La unificación lingüística en el Uruguay se instrumentó a través de la Ley de Educación Común de 1877 que impuso la obligatoriedad de la enseñanza primaria y del español como lengua de la enseñanza en todo el territorio nacional”.

La diversidad lingüística (y por ende cultural) de la Frontera Uruguayo-Brasileña es obvia, y ha sido muy asiduamente estudiada por los investigadores: Barrios (1996); Behares (1985); Elizaincín (1976); Elizaincín y Behares (1981), para poner sólo algunos ejemplos de los últimos 20 años.

Cualquiera de estos trabajos muestra que lo fronterizo insiste en manifestarse como una diversidad lingüística, sobre la cual se construye un discurso. Las investigaciones lingüísticas y sociolingüísticas factualistas nos han descrito la dinámica objetiva de las características estructurales, funcionales, de uso y los valores atribuidos a las lenguas nacionales y a otras variedades presentes en las sociedades fronterizas. Difícilmente a raíz de estas investigaciones podríamos llegar a saber algo de las relaciones entre las lenguas imaginizadas en los diversos tipos de conformaciones discursivas que describimos en este trabajo.

No es nada nuevo afirmar que en los procesos de unificación y uniformización nacionales comenzados durante el siglo XIX la educación no sólo jugó un papel determinante, sino que también tuvo el carácter de un "motor suficiente". Esta afirmación se presenta en todos los trabajos sobre la relación lenguas-educación en la frontera, en especial en los de origen uruguayo (Cf. Milán et al. 1996), como una comprobación descriptiva autoconsistente, tanto en lo historiográfico como en sus resultados (productos) sincrónicamente descriptibles.

En el caso de Argentina y Uruguay no podrían concebirse los estados nacionales sin la implementación de sistemas educativos férreamente centralistas y nacionalistas, como los derivados de las propuestas sarmentina y varelana. El Uruguay, pequeño territorio de inmigración aluvional y baja densidad rural, puede considerarse como un modelo, aun cuando aceptemos las fisuras de ese modelo de homogeneidad, a partir de la escuela laica, gratuita, obligatoria, universalista y en español. Por lo menos en lo que se refiere al Uruguay y a la Argentina, toda la bibliografía "describe" tendencias similares, a las cuales se las puede entender como "fines" o "proyectos". A pesar de las diferencias entre los dos países, los sistemas educativos estatales propendieron a tres "fines" fundamentales, entre otros de menor importancia o de importancia derivada:

Proyectos
Sarmentina
Varela.
Uruguay.
Arg.

1. La constitución de una identidad nacional, a través de una mitopeya común y una axiomática de lealtad nacionales.
2. La asimilación cultural de todos los habitantes a un mismo marco de referencia.
3. La asimilación de todos los hablantes a la "lengua oficial".

El primer objetivo implica al nivel "nacionalizador" de la escuela, en la cual se es alumno porque se es uruguayo o argentino, o lo que es lo mismo, se es uruguayo o argentino porque se es alumno de la "escuela pública". Una lectura cuidadosa de todo el proceso de fundación de las escuelas públicas de ambos países, de los programas, del ceremonial y de la historiografía de la educación escrita por los autores comprometidos en el proceso (en Uruguay Araujo [1904] es arquetípico), muestra este carácter preponderantemente "nacionalizador".

El segundo objetivo se inscribe en la necesidad, una y otra vez manifestada por intelectuales y legisladores desde 1860 hasta la fecha, de minimizar el efecto distorsionante de la diversidad constitutiva de la sociedad o de los habitantes. En el caso de Uruguay esta diversidad presenta las oposiciones que incluimos en el Cuadro 6, en el cual el segundo término

de la oposición (+) es el modelo hacia el cual se debe llevar a los habitantes que a fines del siglo XIX pertenecían al primer término (-). La “escuela uruguaya” sirvió en forma y contenido para este “fin”, estuvo diseñada para eso.

El tercer objetivo significa “asimilación lingüística”, no sólo con fines de tipo “higiénico” o “facilitador de la comunicación”, sino por estricta necesidad de que lo “nacional” que es y está en la escuela se diga en el *Idioma Nacional*²⁶, para que luego la sociedad sea dicha en ese Idioma. No en cualquiera de las lenguas de los inmigrantes, ni en los dialectos portugueses del norte, ni en formas “corruptas” del español rural o regionalizado ya en ese entonces y hasta el presente. Si el Uruguay es un país pretendidamente de alfabetismo universal no lo es sólo porque estas habilidades elevan la condición social de los habitantes, sino también porque unifican y mantienen incorrupto el Idioma.

Cuadro 6. *Eliminación u ocultamiento de la diversidad*

-	+
campo (todo el país)	ciudad (Montevideo)
lo no-blanco (negros, mestizos, mulatos, aindiados, “chinos”)	lo blanco-europeo
las clases populares , productos de la inmigración (de “cultura popular”)	la clase media europeizada (de “cultura universal”)
lo lusitano (el Norte)	lo hispano (el Sur)

Es obvio que estos tres “ideales”, cuya necesidad se explica en términos de supervivencia y competencia, no se han podido, todavía, cumplir en su plenitud. Aún hoy, en un pequeño y homogéneo país como el Uruguay, gran parte de esas exigencias resultan conflictivas. La mitopeya es y siempre ha sido inconsistente y desde los años 40 de nuestro siglo se la ha venido cuestionando como un enmascaramiento de las relaciones de

²⁶ “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el Idioma Nacional” (*Reglamento de Instrucción Pública*: art. 38, Uruguay 1877).

dominio social. La uniformidad cultural, que aparece aún hoy como virtud en los folletos turísticos, ha sido resistida y la diferencia ha subsistido, metamorfoseándose y remanifestándose con insistencia en este fin de siglo "postmoderno".

Es precisamente en las fronteras donde esa conflictividad ha sido y sigue siendo mayor y más característica. Es en ellas donde el esfuerzo "normalizador" de la escuela ha fracasado más abiertamente. Si utilizamos la palabra "frontera" en un sentido amplio, como "ámbitos linderos en lo cultural, identitario y lingüístico", la magnitud de la cuestión se hace todavía más evidente.

2. La Lengua Fronteriza y su dinámica sociolingüística.

Si partimos de las bases expuestas sobre el final de la Sección 1, la situación lingüística fronteriza tal cual la hemos conocido en los diversos estudios que se llevaron adelante durante la segunda mitad del siglo XX se constituye a inicios de ese siglo. Consiste en términos generales en la existencia en una región amplia a un lado y otro de la frontera-línea de una sociedad "criolla", preponderantemente rural y ágrafa, hablante de un portugués aprendido inicialmente sobre bases guaraníes y con cierta presencia no determinante del español. Es importante insistir en que en aquellos tiempos tanto en los alrededores de Santa María (Río Grande del Sur) como en los alrededores de Tacuarembó se hablaban variedades muy semejantes de portugués. Es esta situación de monolingüismo portugués la que nos encontramos todavía en los albores del Siglo XX.

En un texto de 1900 (Giuffra 1900)²⁷, un conjunto de "paliques" o viñetas costumbristas, se muestra una frontera cultural y lingüísticamente homogénea. El texto nos habla de una frontera donde siempre y en todos los casos se habla el portugués (ya caracterizado por Giuffra como cargado de "interferencias") y donde el español aparece como referencia lejana de los uruguayos o *castilianos* o "los de la Banda Oriental". Creemos posible demostrar que la diglosia comenzará a manifestarse sólo a partir de 1920.

En efecto, como correlato de los cambios sociales generales, el portugués hablado de este lado de la frontera-línea comenzó a coexistir con el español en situación que puede ser caracterizada como bilingüe y diglós-

²⁷ Este texto "perdido" fue desempolvado recientemente por Elizaincín, quien le ha dedicado un estudio analítico (Elizaincín 2002).

ca. En cambio, el portugués allende la línea pasó a coexistir con el portugués estándar enseñado en las escuelas brasileñas y utilizado preponderantemente por los sectores sociales medios y altos que fueron estableciéndose en el Estado de Río Grande del Sur. Surgen así los Dialectos Portugueses del Uruguay (DPU) y el *Português Gaúcho de Fronteira* (PGF)²⁸, que hasta el presente no han dejado de ser dos variedades muy semejantes de Portugués, asentadas en formas sociales y culturales todavía muy homogéneas.

En lo que respecta a los departamentos fronterizos uruguayos, es posible definir su situación sociolingüística a la vez como bilingüe (coexistencia de dos lenguas en un mismo ámbito geográfico) y diglósica (jerarquización de ambas con una matriz de valores y uso). Esta es la ya clásica caracterización de Elizaincín (1973), que creemos que, *mutatis mutandis*, todavía sigue siendo válida. No obstante, agregaremos en este trabajo un factor histórico, en la medida en que la matriz diglósica fronteriza no ha sido siempre la misma. El Cuadro 7(a,b,c) reúne la información sobre tres tipos de matrices diglósicas fronterizas que se pueden datar y ejemplifican la evolución de la sociolingüística fronteriza.

Cuadro 7a. Evolución de la diglosia fronteriza

DIGLOSIA	VARIEDADES	HABLANTES	USOS VALORES
"Clásica" ca.1920	*A. Español "castizo" (lengua extrarregional)	Agentes educativos, sectores profesionales, religiosos, administración.	Para todos los fines públicos. Prestigio, en tanto proviene de la capital. Marca de superioridad social.
	*B. Portugués Fronterizo	Población general, como lengua materna	Uso privado. No se le atribuye valor de "variedad lingüística". Marca de inferioridad social.

²⁸ Utilizamos aquí las denominaciones acuñadas por Elizaincín y Behares (1981) y Trindade, Behares y Fonseca (1996) respectivamente.

La matriz que denominamos “*clásica*” se caracteriza por mostrar el resultado inicial del encuentro entre el español enseñado por la escuela vareliana como variedad alta y los DPU como variedad baja. El primero, la lengua del estado debía ser aprendida para ser uruguayo, la segunda se adquiría como lengua materna en el contexto familiar. La variedad baja (a la vez desprestigiada al punto de negarle el carácter de “lengua” y de existencia negada) acabó por quedar recluida al ámbito doméstico y a la comunicación informal entre la población general. El acceso a la promisoría “clase media”, tan prestigiosa durante el liberalismo batllista de la mitad del siglo XX, exigía el ocultamiento de cualquier rasgo de habla fronteriza y mucho más los orígenes lingüísticos en DPU de los hablantes.

Cuadro 7b. *Evolución de la diglosia fronteriza*

DIGLOSIA	VARIEDADES	HABLANTES	USOS VALORES
Autoritaria ca. 1975	*A. Español Uruguayo	Agentes educativos, sectores profesionales, religiosos, administración. Población alfabetizada y de clase media.	Para todos los fines públicos. Prestigio en tanto proviene de la capital. Marca de superioridad social. Ligada a la “identidad oriental”.
	*B. Portugués Fronterizo	- Clases bajas con escasa alfabetización, como lengua materna. - Clases medias, como lengua de comunicación coloquial.	Uso privado. No se le atribuye valor de “variedad lingüística”. Marca de inferioridad social. Rasgo antinacional. Prohibida. No genera adhesión en sus hablantes.
	*C. Portugués Estándar	Sectores cultos de la clase media. Televisión.	Necesaria en función de la convivencia, enemiga porque es la causa de la presencia de la “mistura”.

Esta matriz se fue volviendo cada vez más fuerte e impositiva. Durante el período de dictadura militar de los 70 y 80 adoptó la forma que usualmente es analizada en la mayoría de los estudios sociolingüísticos. La denominamos "*Autoritaria*" porque en ella se refuerza en forma aguda la prohibición del uso de la variedad baja, al punto de considerársela "patológica"²⁹, y de atribuirle a una "penetración idiomática reciente de la televisión brasileña". Sumado a este carácter, que es justo señalar que se construyó muy conscientemente como un ataque a los derechos lingüísticos regionales, es necesario reconocer dos innovaciones con respecto a la matriz clásica:

- La presencia del Portugués Estándar en condición de bilingüismo que afecta a los sectores medio-altos de la población, como lo describió Hensey (1972).
- La aparición de hablantes de DPU como segunda lengua, en sujetos de la clase media cuya lengua materna es el español. En este caso, se trata de nuevas generaciones que adquieren la variedad baja en sus intercambios de grupos de pares escolares y que le atribuyen marcas más positivas que aquellos que la tienen como lengua materna. Llamamos la atención sobre esta nueva realidad en nuestros trabajos de inicios de los años 80 (ver Behares 1984, 1985).

No obstante estas modificaciones, es importante señalar que el ámbito familiar y doméstico continúa siendo el ámbito natural de supervivencia de los DPU.

²⁹ "...se hacía imprescindible encarar con éxito los *trastornos del lenguaje*, eliminando o disminuyendo esa deformación idiomática provocada por la penetración de otra lengua en la zona fronteriza" (Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria, Durazno 1978, reproducido en El Día 10/11/78: pág. 14, **negrita nuestra**). Data también de esta época un texto (Larrobla et al. 1982) cargado de errores históricos y de interpretación, carente del más mínimo sustento empírico, que ilustra el clima de opinión de la época en ámbitos oficiales. Otros documentos del período (Inspección Departamental de Artigas s/f; Ministerio de Educación y Cultura s/f) revelan la mismas actitudes lingüísticas (ver análisis en Behares, 1985, y Milán et al. 1996). Aun en autores de sólida formación académica historiográfica (Anónimo 1979) nos encontramos con estas "trampas del imaginario".

DIGLOSIA	VARIEDADES	HABLANTES	USOS VALORES
"Nueva" ca. 1995	*A. Español Uruguayo	Agentes educativos, Sectores profesionales, religiosos, administración. Población alfabetizada y de clase media.	Para todos los fines públicos. Prestigio en tanto proviene de la capital. Marca de superioridad social. Asociada a la "identidad oriental".
	*B. Portugués Fronterizo	<ul style="list-style-type: none"> - Clases bajas con escasa alfabetización, como lengua materna. - Clases medias, como lengua de comunicación coloquial. 	Uso privado. No se le atribuye valor de "variedad lingüística", aunque ya se vincula con la "identidad regional". Marca de inferioridad social. Aceptada como "rasgo folklórico". No genera adhesión en sus hablantes de clases bajas, pero sí en muchos de la clase media.
	*C. Portugués Estándar	Sectores cultos de la clase media. Televisión	Valorizada en función de la integración.

La matriz diglósica que denominamos "*nueva*", a falta de mejor nombre, se diferencia de la anterior por los valores y usos de los DPU. Aunque su uso continúa circunscripto al ámbito privado, y normalmente no se les atribuye valor de "variedad lingüística", se acostumbra a vincularlos con la "identidad regional". Para la mayoría de los hablantes que los tienen como lengua materna continúan no generando adhesión, aunque les reconocen un interés "folklórico". En cambio, para otros de éstos y también para muchos usuarios de la clase media se ha comenzado a reivindicarlos, sobre todo cuando se los vincula con los valores culturales regionales. Este fenómeno es particularmente expresivo en la ciudad de Rivera.

La pertenencia de los DPU al ámbito "doméstico" ha sido señalada desde los inicios de las investigaciones dialectológicas sobre estas variedades. Rona (1959)³⁰ ya señalaba este factor fundamental, nunca desmen-

³⁰ Este opúsculo circuló ampliamente desde 1955 (fecha en la que probablemente fue escrito) antes de su publicación definitiva.

tido posteriormente. Las diferencias de interpretación posteriores hacen más a la importancia dada a esta comprobación. En nuestro caso, consideramos que hay cuatro factores que inciden para que atribuyamos al *nexo DPU-ámbito doméstico* una gran importancia:

1. Desde un punto de vista exclusivamente lingüístico, la pertenencia de los DPU al ámbito doméstico importa sobre todo porque este ámbito impone condiciones muy precisas de tipo pragmático en el marco de las cuales (aun siendo mínimamente funcionalistas) es posible lograr descripciones léxicas, semánticas, sintácticas y morfosintácticas confiables.
2. Desde un punto de vista sociolingüístico, encontramos en esta pertenencia una de las claves para entender el carácter marginado lingüísticamente de sus hablantes, de lo que se derivan formas particulares y diferenciadas de integración social, aprendizaje y concepción del mundo provenientes de la oralidad de las culturas predominantemente ágrafas.
3. Desde una perspectiva etnolingüística, los DPU circunscriptos al ámbito doméstico conservan casi intactas tradiciones culturales que les sirven de marco de referencia y sin las cuales perderían su razón de ser, habida cuenta de que no son instrumentos neutros de comunicación.
4. Desde el punto de vista de la Pedagogía Lingüística, esta pertenencia explica la distancia que se establece entre la identidad social de los niños y la idea de sí que la escuela les impone, normalmente contraproducente.

Estos cuatro factores, que sólo se pueden separar a los efectos textuales, conllevan una actitud etnográfica o, por lo menos, atenta a los análisis sociolingüísticos *micro*, que por ahora no se ha transitado sistemáticamente en los estudios fronterizos, aunque se vislumbran³¹, en los entrete-
lones, en los estudios sobre la educación fronteriza. Ponderando estas últimas y con afinada intuición han dicho Milán et al. (1996: 141): "Un factor que debe destacarse es la estricta circunscripción de los DPU al dominio de comunicación informal, cotidiana, familiar. Superficialmente, puede constatar-se que carecen del vocabulario necesario para circular en los domi-

³¹ Un ejemplo es Behares, Díaz y Holzmán (2003), investigación recientemente procesada.

nios de la administración, la educación, la vida jurídica; pero encontraremos la explicación de esta situación en todo un tipo de organización cognitiva diferencial: sus hablantes no admiten contextos como los recién referidos dentro de su repertorio de estilos, donde es una variedad “inútil”; no existe una práctica, ni un conocimiento acumulado que les permita asumir, como usuarios de los DPU, ciertos roles sociales”.

En cambio, sí es en DPU y sólo en éstos que “otras prácticas” y “otros conocimientos acumulados” les permiten asumir los roles sociales cotidianos y domésticos. Cocinar, jugar, gastar los tiempos libres u ociosos, criar niños, limpiar la casa, recordar la historia familiar, expresar sentimientos, transmitir o cuestionar valores tradicionales... Es en éstos y en otros micro-aspectos donde los DPU se vuelven insustituibles y es también a partir de ellos donde radican las claves de comprensión de la cultura fronteriza como algo diferente a la importación constante de comportamientos y construcciones de saber foráneos a ella.

3. Características lingüísticas del portugués del Uruguay

3.1. El portugués del Uruguay como variedad oral del portugués del Brasil

En 1955, el Prof. José Pedro Rona, investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República, individualizó un conjunto de hablas de base portuguesa en los departamentos de Rivera, Artigas y Cerro Largo. Las denominó “Dialecto Fronterizo” (Rona 1959). Como muestran Milán e.a. (1996) su primera reacción fue de desconcierto, ya que su intención era estudiar el español de esas regiones: el descubrimiento de hablas portuguesas no estaba en agenda. De hecho, estas hablas estaban “ocultas”, se les había retaceado el carácter de tal y se las había negado, tanto por los “intelectuales” que llegaron a conocerlas como por sus propios hablantes³².

³² Un buen ejemplo de esto es el gran autor uruguayo Justino Zabala Muniz (1898-1968), que decía lo que citamos en la sección 1 de este capítulo (págs. 110 - 113), pero que en su extensa obra literaria costumbrista, compuesta de crónicas y obras de teatro ambientadas en la frontera de Cerro Largo, no se desliza ni una viñeta que haga presente ese portugués descubierto por Rona. Su intención era revalorizar el hombre de campo, en particular al fronterizo, a los ojos urbanos; tal vez por ese motivo le negó una de sus particularidades.

En el trabajo pionero de Rona se afirma ya que estas hablas son “dialectos de base portuguesa”³³, pero veinte años más tarde esta afirmación vino a poder comprobarse en textos técnicos muy documentados en el marco de la teoría sociolingüística. En 1981 con Adolfo Elizaincín (Elizaincín y Behares 1981) rebautizamos al entonces fronterizo como Dialectos Portugueses en el Uruguay (DPU), en un intento de fidelidad a su intrínseca estructura portuguesa y al hecho de que más que “un” dialecto se trataba de un conjunto de hablas variables. Con Barrios (Elizaincín, Behares y Barrios 1987) presentamos detalladamente un análisis de estas hablas y de su variedad. Luego de esas fechas se han venido publicando estudios puntuales sobre aspectos lingüísticos de los DPU. En las investigaciones de los años 80 se ha podido también fijar cuáles son las áreas donde los DPU mantienen su vigencia. El Mapa 2 (Sección 7) muestra la distribución geográfica de los DPU y las localidades más importantes donde su uso está vigente; debe tenerse en cuenta que los grados de vitalidad y extensión social de las hablas portuguesas es variable entre esas áreas, lo que no se reproduce en el Mapa 2.

Repasando la bibliografía sobre los DPU registramos tres afirmaciones decantadas, indiscutibles desde el punto de vista técnico:

1. Los DPU son hablas de base portuguesa, es decir: son portugués, como cualquier otro conjunto de hablas portuguesas habladas aquí y acullá, todas ellas diferentes al portugués culto de lengua escrita (lengua estándar).
2. Los DPU son hablas inestables y variables, como todas las otras hablas coloquiales de las regiones de habla portuguesa, europeas, americanas, asiáticas y africanas.
3. Los DPU son la lengua materna de un conjunto muy amplio de la población fronteriza uruguaya, hablas domésticas de las familias muchas veces monolingües, en proporción fácil de establecer en los grados de ingreso a enseñanza primaria de cada una de las localidades fronterizas.

La lengua materna de un conjunto muy amplio de hablantes de la región fronteriza está relacionada con los así llamados Dialectos Portugueses del Uruguay.

³³ En base a los hallazgos de Rona, el prestigioso filólogo Celso Cunha incluyó en la versión de su Gramática del Portugués de 1979 (Cunha 1979) los departamentos fronterizos uruguayos dentro de las regiones del globo donde se habla esa lengua.

relación entre nombre de lengua (portugués) y lo que efectivamente sucede en hablantes y comunidades etiquetados bajo esa lengua.

El portugués, como cualquier otra lengua moderna, es una abstracción cuya especie son las hablas portuguesas en las cuales las personas se comunican en múltiples culturas y regiones culturales. Los DPU son unas entre estas hablas. Si algo define a una lengua es su variabilidad, en la cual encontramos su vitalidad y la posibilidad real de ser la lengua materna de alguien. Sin embargo, las lenguas modernas poseen un nivel de funcionamiento, generalmente ligado a la lengua escrita, la comunicación extrarregional y la ciencia, que denominamos "lengua estándar". Pero nadie tiene la lengua estándar como materna, sino como resultado de su inserción social en otros ámbitos de funcionamiento cognitivo-social que aquel propio de la comunicación doméstica y de la primera infancia. Es la escuela el ámbito en que la lengua estándar comienza a adquirir sentido, y con la escuela es que una sociedad se estandariza lingüísticamente³⁴.

esbozo
de
lengua
materna
—
lengua
estándar
y
estabilidad

Es muy común presentar las cosas al revés: o sea, que las lenguas estándares se "manifiestan" o se "deforman" en variedades dialectales de menor jerarquía que se suelen llamar "sub-estándares". Pero esto es técnicamente erróneo y efecto del "purismo" o "normativismo" como analizaremos en 5. Lo cierto es que la lengua X está toda ella en su variedad Y y que lo que no aparece en Y ha de aparecer en Z, W, etc. Esto es lo que hace de algo una lengua viva, a diferencia del latín que sólo es lengua estándar porque no tiene hablantes nativos o el inglés globalizado internacional que sólo tiene hablantes de segunda lengua.

clásica?

Debe tenerse presente el sentido neutro, técnico, de la palabra "dialecto": habla de un espacio geográfico. Es verdad que en el uso lego se carga al término de valores peyorativos, lo que es comprensible. De hecho, los que se denominan "dialectos" suelen ser ágrafos, correspondiendo la escritura a la lengua estándar, pero los dialectos regionalmente aislados o las variedades dialectales integradas a las urbes (ambos ágrafos) son sistemas lingüísticos complejos y perfectos.

Como ya hemos señalado, por razones histórico-geográficas el portugués denominado *gaúcho*, hablado en el Estado de Río Grande del Sur, es una variedad dialectal integrada a la riqueza de la lengua portuguesa, al igual que el español uruguayo lo es respecto al español general. Dentro de

³⁴ De hecho, es esto lo que ha sucedido en la zona fronteriza uruguaya con la imposición del español estándar, y lo que ha motivado los daños que analizamos en la Sección 5.

esta variedad dialectal, el *Portugués Gaúcho de Fronteira* (PGF), hablado en las áreas fronterizas brasileñas con Uruguay y Argentina, y los DPU uruguayos constituyen prácticamente una misma variedad lingüística, en sus aspectos principales. No obstante, es posible sostener en base a sólidas evidencias que los DPU presentan estructuralmente algunas variantes que les son propias, lo que se explica por dos factores³⁵:

1. su mayor alejamiento y falta de regularización por parte del portugués estándar durante los últimos 200 años
2. y su contacto constante con el español en la sociedad fronteriza uruguaya durante el siglo XX.

El primer factor permite que la variabilidad interna y los fenómenos de variación del portugués general se desarrollen libremente, siendo en algunos casos extremos en la dialectología portuguesa (que llamaremos “procesos libres de dialectalización”). El segundo factor introduce variados fenómenos de contacto lingüístico (principalmente préstamos y consolidaciones) con el español (que llamaremos “procesos de dialectalización por contacto”).

En la actualidad, los DPU coexisten con el español en el espacio comunicativo y muchos hablantes son bilingües. De esta forma, como en cualquier intercambio bilingüe, aparecen intercalaciones de una lengua en la otra, a veces por distracción de un hablante (interferencia), otras deliberadamente por razones circunstanciales o por efectos esperados. Pongamos ejemplos³⁶:

1. O tempero mais bein si põe uma colher de pimentão, pimentão que se usava muito, agora já naun si usa mais o pimentão /.../ *salsa* di tomate, *extrato* di tomate, tambein si põe, claro, pra dar uma corzinha nu arroz /.../

“El condimento más bien se pone uma cuchara de pimentón, pimentón que se usaba mucho, ahora ya no se usa más el pimentón /.../ *salsa* de tomate, *extracto* de tomate, también se pone, claro, para darle um colorcito al arroz /.../”

³⁵ Factores ya presentados en Elizaincín y Behares (1981).

³⁶ Todos los ejemplos de este informe provienen del “Corpus de Recetas de Cocina Fronteriza” correspondiente al Proyecto “Rescate de materiales orales de cultura doméstica fronteriza” (Departamento de Psico y Socio Lingüística de la FHCE, Dirigido por L.E. Behares y financiado por Universidad de la República y Grupo Montevideo); ver Behares, Díaz y Holzmán (2003).

2. Tu agarra um charque seco, pero tem que ser magro, viste? *Flaco, flaco...*

"Vos agarrás charque seco, pero tiene que ser flaco, viste? Flaco, flaco..."

3. Doce de *mermelada*, assim de *membrillo*. /.../

"Dulce de mermelada, así de membrillo"

4. Misturado /.../ qualquer carne que *te guste, gusta* puchero de vaca tu faz cum puchero de vaca, *si te gusta* cum puchero de ovejia, cum de ovejia...

"Mezclado /.../ cualquier carne que te guste, te gusta el puchero de vaca lo hacés con puchero de vaca, si te gusta con puchero de oveja, con puchero de *oveja*..."

Los ejemplos 1 y 4 son interferencias, en el primer caso el hablante se percata del uso español de "salsa" (que significa "perejil" en portugués y DPU generalmente) y lo substituye a continuación por "extracto"; en el segundo, el uso español del verbo "gustar" pasa inadvertido para el hablante.

Los ejemplos 2 y 3 son cambios de código. En 2, tiene uso enfático y clarificador para el oyente (montevideano que habla DPU); en 3, el hablante aclara, porque "mermelada" es en portugués "dulce de marmelo", el "membrillo", y no otra cosa.

Los préstamos e incorporaciones son unidades o procedimientos de una lengua que han sido adoptados por la otra ya en forma general y convencional:

5. E aí, nu que seque a água tá pronto u carretero, porqui nu carretero naun si usa *papa* /.../ u carretero é só cum a carne e us tempero nomas /.../

"Y ahí, ni bien se seque el agua está pronto el carretero, porque en el carretero no se usa *papa* /.../ el carretero es solo con carne y los condimentos nomás /.../"

6. /.../ Deixa *galleta* de moio nu leite, si naum tein leite em água, outro dia espreme bein /.../

"Dejá la *galleta* en remojo en leche, si no tenés leche en agua, al otro día la exprimís bien."

7. Antes disso /.../ u senhor agarra um limoum que naum *vaya* cimente i bota ali nu leite.

“Antes de esc /.../ usted agarra un limón que no tenga semilla y lo echa ahí en la leche.”

“Papa”, en (5), es una típica incorporación, ya que no se usa “batata” en DPU. “Galleta” (6) define a la “galleta de campaña” que es tradición uruguaya, “Vaya” (7) (3ª Pers. Sing. Pres. Subj.) ha sido incorporado a los DPU en lugar del portugués estándar “va”.

3.2. Aspectos fonológicos

Veamos con un poco de detalle³⁷ algunas características fonológicas y fonéticas de los DPU. El Cuadro 8 nos muestra el sistema consonántico del Portugués Brasileño.

Cuadro 8. *Cuadro sintético de la fonología consonántica en portugués*

	oclusivas surdas	oclusivas sonoras	fricativas surdas	fricativas sonoras	Laterais surdas	vibrantes sonoras	nasais sonoras
bilabiais	P	b					m
labiodentais			f	v			
linguodentais	t	d	s	z			
alveolares					l	r	n
palatais			š	ž	lh		nh
velares	k	g				rr	

Los DPU se mantienen plenamente dentro de este sistema fonológico, aunque con las alternancias y variaciones fonéticas características del portugués general (que se observan en otros dialectos) y, en algunos casos, con características propias, como muestra el Cuadro 9.

³⁷ Un estudio del fonetismo en DPU sería obviamente mucho más extenso. En este caso nos restringimos únicamente al consonantismo. Tanto en lo que respecta a lo fonético-fonológico como en los demás niveles de la organización lingüística de los DPU damos en este informe solamente una visión mostrativa, sin pretensión de exhaustividad.

Cuadro 9. Fonemas con variaciones en DPU (en negrita: sólo DPU).

	oclusivas surdas	oclusivas sonoras	fricativas surdas	fricativas sonoras	laterais sonoras	vibrantes sonoras
labiodentais				v (alternancia con b)		
linguoden- tais	t (variación de dentali- zación)	d (variación de dentali- zación)	s (alterna con z)	ž (alterna con s)		
alveolares					l (alternan- cia en posición final)	r (pérdida en posición final)
palatais			š (alterna con ž)	ž (alterna con š)	lh (>glide)	
velares						rr (velar~alveolar)

Cinco de estos puntos sensibles a la variación ocurren con mayor o menor intensidad en el portugués brasileño.

1. La variación *+dentalizada* / *-dentalizada* en la serie de las linguodentales [t] y [d] aparece como un criterio para distinguir rápidamente las hablas portuguesas. Los DPU, como el portugués del sur brasileño, tiende al polo *-dentalizada*, no obstante aparecer la dentalización en forma excepcional en algunos contextos fónicos y en algunos hablantes. Ejemplos: [ˈkente], [ˈkentʃi] “caliente”.
2. Semejantemente, la forma de realización de la [l] final (que oscila en portugués entre [l] plena y apertura en [u]), se resuelve en DPU como en el PGF hacia el polo [l], existiendo cierta tendencia positiva para la realización en [u] en Rivera. Ejemplos: [ˈfacil], [ˈfaciu], “fácil”.
3. La alternancia *+alveolar* / *+velar* de la vibrante múltiple /rr/ es también oscilación de todas las hablas portuguesas. Los DPU la incluyen en una distribución de amplia variación, aunque predomina la realización *+velar*. Ejemplo: [kaˈšorro], [kaˈšorro] “perro”.

4. En portugués coloquial de la mayoría de las regiones de Brasil se produce también el cambio de la *palatal* [lh] por una *glide* o semiconsonante [j] (que se puede reproducir en la escritura por < i >). Los DPU tienden a ésta última, que en algunos hablantes suele ser absoluta. Ejemplos: trabalho, travaio “trabajo”.
5. La pérdida de la [r] final en palabras agudas, fenómeno corriente en las hablas coloquiales brasileñas, parece haberse cumplido como cambio lingüístico en DPU cuyas entradas léxicas de verbos deberían excluir la [r]. Ejemplos: mulher, muiê “mujer”; ganhar, ganhá “ganar”.

Los DPU incluyen también cuatro variaciones autónomas, que no se observan en los demás dialectos brasileños:

1. La alternancia [v] - [b], explicable por contacto con el español, puede hipotetizarse que ocurre sobre todo en hablantes que tienen los DPU como segunda lengua. No obstante esta variación mínima, los DPU mantienen incólume el fonema /v/. Ejemplos: [tra'baio] “trabajo”, [ˈbamos] “vamos”.
2. La alternancia [s] - [z], también merece la misma explicación que la anterior. Ejemplos: [a'sukar] - [a'zukaɾ] “azúcar”.
3. [ʃ] - [ʒ] es una alternancia también interpretable por habla de aprendiz de lengua materna española. Ejemplos: [ˈʃarki] - [ˈʒarki] “charque”.
4. La alternancia [lh] - [ʃ] o [ʒ], explicable como las anteriores, es escasamente frecuente y suele aparecer sólo en palabras españolas integradas a los DPU. Ejemplos: [ˈbolho] , [ˈboʃo] o [ˈboʒo] “bollo”.

En DPU se observan también, como en todo el portugués coloquial brasileño, secuencias relajadas y alteradas (metátesis, epéntesis, etc.), típicas de la oralidad. Ejemplos: *tamein* “también”, *ua* (por *uma*) “una”, [ˈtejæ] (por *esteja*) “esté”, *ansi* (por *assim*) “así”, etc. Un fenómeno que aún no se ha estudiado con detalle (y que no hemos incluido en los cuadros) es la oscilación [m] - [n] en final de palabra, principalmente cuando aparece el sufijo -ão (Ejemplos: *feijão*, *feijon*, *feijaum*, *feijoun*, etc. “poroto”).

3.3. Aspectos morfológicos

La morfología de los DPU es fundamentalmente la general del portugués, con lo cual estos dialectos se muestran conservadores de uno de los aspectos más distintivos y lingüísticamente más pertinentes. Se trata de una morfología que, al igual que todo el portugués brasileño coloquial, tiende a la simplificación. Observemos algunos aspectos de esta morfología.

Veamos inicialmente la morfología personal de las palabras gramaticales, para lo cual utilizamos el cuadro 10 para el portugués general.

Cuadro 10. *Morfología de los pronombres personales en portugués general.*

Demostrativos	Pronomes pessoais				Possesivos
este/esta/isto	eu	me	mim	comigo	meu/minha
esse/essa/isso	tu/você	te	ti	contigo	teu/tua
aquele/aquela/aquilo	ele/ela	o/a	lhe	com ele/ela	seu/sua
estes/estas	nós	nos	nos	conosco	nosso/a
esses/essas	vocês	os	lhes	com vocês	seus/suas
aqueles/aqueles	eles/elas	os/as	lhes	com eles/elas	seus/suas

En lo que respecta a los demostrativos, los DPU conservan invariable la estructura clásica del portugués. Así, y a pesar de las innovaciones aportadas por el portugués de centro-este brasileño (que ya aparecen en la lengua estándar), los DPU se mantienen fieles al modelo clásico de la lengua. Concretamente, los DPU conservan la estructura personal para los demostrativos (que el portugués clásico comparte con el español), mientras que el portugués general ha innovado dando a *esse/essa/isso* el valor de *este/esta/isto*.

En cuanto a los posesivos, los DPU mantienen la estructura del portugués general sin variaciones, a pesar de las modificaciones fonéticas que correspondan, del tipo de *minha* < *mia*. En su distribución geográfica, los DPU, como gran parte de los dialectos de Rio Grande del Sur, son prepon-

derantemente *tuteantes*, por lo cual conservan en singular los paradigmas de segunda persona incólumes (*teu/tua*, en lugar de *seu/sua*).

El *tuteo* es también marca distintiva de los pronombres personales de 2ª en DPU, en los que raramente ocurren las formas ligadas a *você*. Formas como “*com você*”, “*para você*” no se consignan (en su lugar: *contigo*, *para ti*). En el caso de los pronombres oblicuos de 3ª (o “clíticos”) los DPU siguen las reglas del portugués coloquial general que privilegia las formas tónicas: *falei para ele* “*le hablé*”, *comprou elas* “*las compró*”, en lugar de *lhe falei* o *comprou-as*. No obstante, en algunos contextos aparecen las formas átonas.

En lo que respecta a los artículos (Cuadro 11), los DPU no se diferencian del portugués general, a no ser por las variaciones fonéticas características de todo el portugués coloquial (por ejemplo, *uma* < *ua*) o por la oscilación [o] - [u] (por ejemplo, *u gatu* / *o gato* “el gato”; *us filiu* / *os filio* “los hijos”) común al portugués oral.

Cuadro 11. Morfología de los artículos

Artículos definidos	Artículos indefinidos
o	Um
a	Uma
os	Uns
as	Umas

Observemos ahora el paradigma verbal (Cuadro 12), solamente en lo que refiere a los tiempos simples, en el cual los DPU se comportan como muy conservadores y, en ciertos casos, albergan arcaísmos.

Cuadro 12. Morfología paradigmática de las formas verbales de los tiempos simples

Presente	INDICATIVO canto vendo abro	SUBJUNTIVO cante venda abra	IMPERATIVO canta (tu) vende abre
Perfeito simples	cantei vendi abri		
Imperfeito	cantava vendia abria	cantasse vendesse abrisse	
Mais que perfeito simples	cantara vendera abrira		
Futuro do presente	cantarei venderei abrirei	cantar vender abrir	
Futuro de pretérito	cantaria venderia abriria		

Los modos y tiempos contenidos en el Cuadro 12 se realizan en DPU con los mismos paradigmas morfológicos y con los mismos valores que en portugués general. No obstante, es bueno señalar algunas variaciones.

1. El *mais que perfeito*. Este tiempo tiende a reducirse en su uso en el portugués coloquial brasileño, absorbido por el perfecto. No obstante, en DPU conserva su vigencia y aparece frecuentemente en secuencias morfosintácticamente adecuadas. Sin embargo, no es fácil consignarlo debido a sus restricciones textuales. Ejemplos:

Agora não fazo mais charque, mas entaum se eu conseguira um carneiro daquele, eu fazia mesmo...

“Ahora no hago más charque, pero entonces si yo había conseguido / conseguía un carnero de aquellos, lo hacía mismo...”

Quando tinha secado, eli enfiava o recheio.

“Cuando se había secado, metía el relleno.”

En el primer caso es un uso adecuadísimo del *mais que perfeito simples*, en el segundo caso el hablante opta (como es más frecuente) por el *mais que perfeito composto*.

El *futuro do presente do indicativo*. Las formas simples, como en todo el portugués general oral dejan paso a la perífrasis con el verbo *ir*. Sin embargo, el ejemplo siguiente muestra que el tiempo simple tiene un carácter de futuro más allá de la voluntad del hablante, en oposición con el perifrástico:

Vai longe... se tu o faz com cuidado ele não se pegará, caso contrário tu vai fazer um carvão.

“... si lo hacés con cuidado, no se pegará, de lo contrario vas a hacer un carbón.”

3. El *futuro do presente do subjuntivo*. Este tiempo es escasamente empleado, substituido como en todo el portugués coloquial de Brasil por el indicativo presente. No obstante aparece en algunos casos:

Se o senhor quiser, bota, senaum no.

“Si usted quiere, lo echa, si no no.”

4. En algunas personas verbales, sobre todo en verbos irregulares, se observan algunas presencias ya incorporadas a los DPU, además de todos los fenómenos de variación propios del portugués coloquial general. Veamos las más frecuentes:

4. a. En el subjuntivo presente 3ª singular no aparece nunca la forma normativa *vá*, substituída por la forma [‘*vaša*] En este caso puede tratarse de una incorporación a partir del español *vaya*, o de una copia de otras conjugaciones irregulares del portugués (como *veja*). Ejemplo:

Antes disso /.../ u senhor agarra um limoum que naum vaya cimente i bota ali nu leite

“Antes de eso /.../ usted agarra un limón que no tenga semilla y lo echa ahí en la leche.”

4. b. Las formas de 3ª singular del *pretérito perfecto simples do indicativo* experimentan en DPU un cambio morfofonético ya incorporado: *cantou < cantô*. Ejemplos:

Logo que cortô tudo piqueno, quase que esmagô isso...

“Después que cortó todo chiquito, casi trituró eso...”

4. c. La 3ª singular del *presente do indicativo* de *haver* aparece bajo la forma *hai*, que aunque común en PGF es una incorporación del español. Es muy frecuente, debido a su uso en la expresión de la impersonalidad. Ejemplo:

Bueno, verde, quando hai se usa, que naum é sempre que hai perejil, cebola verde, naum é sempre que hai...

“Bueno, verde, cuando hay se usa, que no es siempre que hay perejil, cebolla verde, no es siempre que hay...”

4. d. Se observa también el cambio *viera < venha* en la 3ª del *Presente do Subjuntivo*, tal vez por copia de otras conjugaciones irregulares. Ejemplos:

Antes vinha [el aceite de girasol], seria bom que venha de novo.

“Antes venía [el aceite de girasol], sería bueno que venga de nuevo.”

5. 1ª plural de *presente y perfeito simples do indicativo*. En este caso, se consigna en DPU como fenómeno normal el cambio de la vocal temática *a* por *e*. Este fenómeno está presente en todo el portugués coloquial brasileño. En DPU este factor de variación del portugués ha avanzado completamente. Ejemplos:

Nós usemos charqui, usemos lingüiça, usemos, toicinho, usemos panceta, corinho de porco, as patinha /.../

“Usamos charque, usamos chorizo, usamos tocino, usamos panceta, cuerito de chanco, patita /.../”

6. Otro de los fenómenos que se observan es el uso de la 3ª plural del pretérito simple de indicativo como presente en algunos verbos. Es un fenómeno que no ha sido estudiado y que parece no tener correlato en el resto del portugués coloquial brasileño. Ejemplos:

A feijoada que nós fizemos aqui... no fizemos essa feijoada que fazem lá... no sei, feijaun com cebola, no...

“La feijoada que hacemos aquí... no hacemos esa feijoada que hacen allá... no sé, poroto con cebolla, no...”

3.4. Aspectos morfosintácticos

La morfosintaxis de los DPU también sigue las reglas normales del portugués coloquial brasileño. Analizaremos aquí sólo algunos fenómenos inherentes a la oración simple.

En lo que respecta a las frases verbales nos encontramos con el fenómeno de la cliticación que se expone en el Cuadro 13.

Cuadro 13. Clíticos

	João comprou uma fazenda “Juan compró una estancia”	João disse ao filho: “Juan le dice al hijo:”
pronombre átono (clítico)	João <u>a</u> comprou	João <u>lhe</u> disse:
pronombre tónico	João comprou <u>ela</u>	João disse para <u>ele</u> :

El cuadro muestra la tendencia del portugués coloquial brasileño a incorporar preposicionalizados los pronombres *tónicos* en lugar de los *átomos*. Puede considerarse que en DPU esta tendencia se ha vuelto normal. Ejemplos:

Despos que tu revolve eli, vai cuzinhando i vai secando i fica bein cuzidinho /.../ que fica como uma massa ansim, i não pega nem nada, viste?

“Después que lo revolvés, se va cocinando y se va secando y queda bien cocidito /.../ queda como una masa así y no se pega ni nada, viste?”

... naum mexe cum pala neim nada, i deixa eli.

“...no lo revuelvas con cuchara ni nada, y dejálo.”

Eu já disse... sempre eu digo para eles, mas...

“Ya dije... siempre les digo, pero...”

En lo que respecta a la *frase nominal*, el fenómeno más llamativo es la simplificación de las marcas de plural. En el portugués coloquial brasileño la tendencia es hacia conservar esta marca únicamente en el uno de los términos, normalmente el pronombre, como muestra el Cuadro 14. Debe tenerse en cuenta que se trata de un fenómeno morfosintáctico y no, como suele serlo en español del Uruguay, de naturaleza fonética (pérdida de [-s]).

Cuadro 14. *Marcas de plural en la frase nominal*

As mulheres militares enfardadas As mulher militar enfardada “Las mujeres militares uniformadas”
Todos os animais das gaiolas Todo os animal das gaiola “Todos los animales de las jaulas”
Cinqüenta reais e oito dólares Cinqüenta real e oito dólar “Cincuenta reales y ocho dólares”

En DPU este cambio lingüístico puede considerarse como muy avanzado, como muestran los ejemplos:

...vamu botá duas galleta de moio na água.

“...vamos a poner dos galletas en remojo en agua.”

...depos agarro, golpeio dois ovo, três ovo, como tenho /.../

“...después agarro, golpeo dos huevos, tres huevos, lo que tenga /.../”

Si tenho leite depos eu boto duas taça de leite

“Si tengo leche después le echo dos tazas de leche”

Ela costumava dá uns biscoito doce pra us minino piqueno da estância

“Tenía costumbre de dar unos bizcochos dulces a los niños chicos de la estancia”

3.5. Aspectos léxicos

El léxico de los DPU presenta varias particularidades, como el de cualquier variedad lingüística. Como los demás aspectos de los DPU, el léxico (mucho más abierto y “libre” que la morfosintaxis), presenta notoria variabilidad. Las cuatro entradas léxicas que reproducimos sirven como ejemplos de diversas cuestiones³⁸:

agarrar (agarrá) (verbo)

Ejemplo: *intonce agarra i bota, se agarra uma taça de farinha.*

“entonces agarrás y ponés, se agarra una taza de harina”

En Portugués Estándar tiene el sentido de tomar, capturar, sostener con la mano. En DPU y *Português Gaúcho de Fronteira*, como en Español del Uruguay, se usa también como incoativo (entrar en un estado, resolverse, tomar una iniciativa). En el ejemplo *supra* se aprecian ambos casos de uso del verbo. Además, aparece con el sentido de “absorber” (*Quando a carne agarra fritura já se mistura*; “cuando la carne agarra fritura (se fríe), ahí se mezcla”), que no es posible en portugués.

cebola (sustantivo femenino)

Ejemplo: *se frige a cebola*

“se fríe la cebolla”

Planta hortícola de la familia liliáceas (*allium cepa*), cultivada por sus bulbos, llamados también *cebolas*. Los tipos de cebolla usadas son la blanca o la roja que aparecen especificadas como *cebola branca* y *cebola roxa*. Existe como variante fonética *cibola* (*Bota u azeite... ah! ... a cibola tamein*; “echá el aceite...ah!... la cebolla también”).

³⁸ Tomadas de Behares y Díaz (2003).

graxa (sustantivo femenino)

Ejemplo: *É feito em panela de ferro, cum graxa*

“se hace en sartén de hierro, con grasa”

En DPU, *Português Gaúcho de Fronteira* e incluso en *Português Gaúcho* este término se utiliza para denominar la grasa animal. En el resto de Brasil es substituida por *banha* o *gordura*, reservándose *graxa* para denominar la grasa mineral o lustre para cueros. Coexiste en DPU con *banha*, que algunos informantes dicen debe reservarse sólo para la grasa de cerdo, mientras que *graxa* debe reservarse para grasa de vaca. No obstante, según otros *graxa* y *banha* son sinónimos.

munhata (sustantivo femenino)

Ejemplo: *a batata doce, ou seja a munhata*

“la papa dulce, o sea el boniato”

Planta herbácea originaria de América de la familia de las convolvuláceas (*Ipomoea Batatas*). Alterna en DPU con *munhato*, su forma masculina, *bunhato*, boniato (Español del Uruguay) y aun con el Portugués Estándar *batata doce*, como en el ejemplo *supra*. Parte de esta disponibilidad léxica es compartida con el *Português Gaúcho de Fronteira* y el *Português Gaúcho Rural*. Su etimología es incierta; puede tener origen americano precolombino o ser un mozarabismo de origen griego. *Munhata/o* es la forma más frecuente y característica.

En los cuatro casos se observa inmediatamente la inestabilidad propia de las variedades coloquiales de una lengua, ya que la polisemia es característica imprescindible de una lengua viva. Así, por ejemplo, el verbo “agarrar” tiene tres significados y una amplia gama de *nuances* de significación que el lexicógrafo no atina a captar en su vitalidad al establecer una entrada léxica. En el caso de “graxa” es evidente tanto en DPU como en PGF el entrecruzamiento hibridizante de largas y complejas tradiciones léxicas iniciadas en latín vulgar y desarrolladas con caminos diferentes en español y en portugués. En el caso de “munhata” este hibridismo es todavía más claro, habida cuenta de que integra tradiciones americanas.

Como es de esperarse, el DPU, tanto como el español y el portugués, incluye un gran número de cognados (lexemas que presentan la misma forma fónica, y a veces también gráfica, de estas lenguas: “azúcar” / “açúcar”, “arroz” / “arroz”, etc. Pero, como sucede normalmente en estos casos no siempre estas “conurrencias” son semánticamente reales o com-

pletas, como vemos en la entrada léxica de “agarrar” (supra), o en las siguiente:

azeite (sustantivo masculino)

Ejemplo: *Aí tu pega uma panela, bota azeite, deixa quentá*

“Ahí agarrás una sartén, le ponés aceite, lo dejás calentar”

En DPU y *Português Gaúcho de Fronteira* se usa este término para denominar la generalidad de los aceites vegetales, cuando en el resto del Brasil se reserva sólo para el aceite de oliva, así como también en el resto del Brasil se usa *óleo* para denominar los aceites vegetales que no son de oliva. En DPU y *Português Gaúcho de Fronteira* se usa *óleo* (en su variante *ôlio*) para referirse sólo a los aceites derivados del petróleo. Admite la variante fonética *azeiti*. Del árabe *az-zayt*: “jugo de oliva”.

pegar (pegá) (verbo)

Ejemplos: *A gente pega u charque*

“Se agarra el charque”

I tein que té bastante azeite ou graxa para que naum pegue

“Y tiene que tener bastante aceite o grasa para que no se pegue”

En Portugués Estándar, significa tomar o agarrar. Así se lo utiliza en DPU en algunos contextos, en los que es usualmente preferido su sinónimo *agarrar*. Pero también se utiliza con el sentido de adherir una cosa con otra, especialmente cuando un preparado se adhiere al recipiente en que se cocina, como en el ejemplo *supra*. Este significado es propio del Español Estándar, pero no es infrecuente en *Português Gaúcho de Fronteira*.

salsa (sustantivo femenino)

Ejemplos: *tem gente que gosta de colocar orégano, outros gostam de colocar salsa*

“a algunos les gusta con orégano, a otros les gusta con perejil”

quando esteja bein cuzidito /.../ salsa de tomate

“cuando esté bien cocidito /.../ salsa de tomate”

En DPU este término tiene dos significados diferentes. En Portugués Estándar se refiere a la hierva y condimento que en Español conocemos como *perejil* (ver *perejil*). También es utilizada, como incorporación del Español Estándar, con el sentido de *molho*, preparación culinaria más lí-

quida que sólida o cremosa para acompañar pastas u otro tipo de comidas (ver *molho*).

Este tipo de fenómenos, reunidos en la pintoresca expresión “falsos amigos”, son altamente frecuentes en DPU.

Como cualquier variedad del español y del portugués americano, los DPU poseen un “sistema léxico” integrativo, en este caso partiendo de *stocks* léxicos latinos (que siguieron su percurso histórico por el español y el portugués en forma diferenciada), mozárabes, tupí-guaraníes, quechuas (y, en menor medida, otras lenguas amerindias y africanas) y, más recientemente, de origen anglo-sajón. Aun así, es posible establecer que su base léxica se diferencia muy poco de aquella propia de la tradición lusitana, que constituye su centro medular.

Los rasgos que acabamos de analizar se muestran muy claramente en lo que respecta a las “técnicas” de formación de palabras. La formación de verbos a partir de nombres ejemplifica muy bien la cuestión. Independientemente de su origen tradicional en el portugués o en cualquiera de las lenguas de origen, el procedimiento sigue normalmente las reglas del portugués. Del adjetivo/sustantivo español “hueco” tenemos una derivación verbal como “huequeio” (esp: “ahueco”) constituyendo un verbo en DPU (“huecar”) sinónimo del port. est. “esburacar” y del posible “*ocar”, todos ellos conjugados igual.

Nombres de origen variado adoptan la morfología portuguesa. El tupí-guaraní “gurí” (esp. “niño”, port. “criança”) en DPU da “gurí, guria, guris, gurias”.

La sufijación sigue normalmente los procedimientos normales del portugués. Hay que señalar aquí que en muchos casos del *stock* de sufijos en el portugués sureño incorpora ya cierta alternancia que no se observa en el portugués norteño. De esta forma nos encontramos en DPU, como en *Português Gaúcho de Fronteira* y *Português Gaúcho*, con el diminutivo “-ito” alternando con “-inho” como en “docinho” / “docezinho” / “docecito” y en DPU también “dulcezinho” (donde el radical es español). También nos encontramos con alternancias del tipo “-ante” / “-oso” (propias de DPU, *Português Gaúcho de Fronteira* y *Português Gaúcho*), como en “brilhante” / “brilhoso” y sus variantes fonéticas “briiante” / “briioso”.

Muy interesantes son también las variantes de la afijación. Por ejemplo, muchos verbos que en el portugués estándar se sufijan con “es-”, en DPU, *Português Gaúcho de Fronteira* y *Português Gaúcho* lo hacen con “a”:

“esquentar” < “aquestar” “calentar”; o agregan una “a-” protésica: “ferventar” < “aferventar” “hervir”, “remexer” < “arremexer” “revolver”.

En lo que se refiere al género de los nombres los DPU siguen normalmente el régimen del portugués: “o leite” “la leche”, “a ponte” “el puente”, “o açúcar” “el azúcar”.

4. La evolución de la Pedagogía Lingüística en la frontera.

Como se ha señalado repetidas veces (Elizaincín 1979b, Behares 1985, Barrios 1996, Colombo 1996), el Uruguay es un país con escasa planificación lingüística³⁹. En efecto, las políticas lingüísticas nunca han sido cuestión explícita de Estado, a diferencia de lo que ocurre en otros estados⁴⁰. La frontera de habla portuguesa es en el Siglo XIX un inmejorable ejemplo de esta carencia. De hecho, fue la escuela pública vareliana el gran mecanismo de regulación lingüística en la región, aunque tardío. Podemos datar la acción de la escuela estatal en español en la frontera recién a partir de la segunda década del Siglo XX, como hemos mostrado en 1 y 2.

Hasta ese entonces el país todo no había sido planificado en el plano educativo tampoco. Teniendo en cuenta el “alud” inmigratorio multinacional del que el Uruguay se nutrió entre 1860 y 1920, puede decirse que el resultado esperado habría de ser una sociedad plurilingüe. Sin embargo, no fue ese el resultado, gracias fundamentalmente al efecto de la Ley de Educación Común, que redactara José Pedro Varela y que fuera aprobada con modificaciones en el Decreto-Ley que lleva el nombre de “Reglamento de la Instrucción Pública” por el Gobierno Latorre en 1877 (Uruguay 1877). Este Decreto consagraba la educación generalizada, laica, gratuita y obligatoria, y el uso de la lengua española (“Idioma Nacional”) en todas las escuelas del país (Art. 38: “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el Idioma Nacional”). Al desconocer las hablas de los inmigrantes, y de sus potenciales hijos y nietos, el Decreto se constituye en un primer acto de planificación lingüística.

³⁹ Un estudio general de la Planificación Lingüística en Uruguay es Barrios et al. (1993).

⁴⁰ Debe tenerse en cuenta que el Uruguay carece de explicitaciones legales que establezcan cuál es la lengua oficial y de restricciones formales en ese sentido. De hecho, un abogado podría presentar un escrito jurídico en japonés sin que éste pudiera ser rechazado formalmente, pero esto no sucede porque el Código General del Proceso (que aloja prescripciones para las prácticas forenses) establece entre otras formalidades el uso restrictivo del español.

Esta política educativo-lingüística fue seguida al pie de la letra en todo el territorio y, especialmente, en la frontera, donde los lusohablantes fueron aculturados desde entonces a partir del modelo de los hispanohablantes del sur. La educación monolingüe en el sur determinó una sociedad monolingüe⁴¹, en cambio en el norte dio por resultado una sociedad bilingüe. Como hemos expuesto en otro trabajo (Behares 1985: 16) “El bilingüismo fronterizo es un resultado extraordinario de la planificación lingüística”. Ya que la planificación partió de diagnósticos sociohistóricos y etnolingüísticos equivocados y de una ilusoria homogeneidad “nacional” (más deseada que real), es comprensible que el resultado no fuera el esperado (el “monolingüismo”). El portugués fronterizo, a partir de los empujes de instrumentación de la escuela vareliana en la frontera (datables como dijimos en la segunda década del Siglo XX), resultó acorralado y con él amplios sectores socialmente minoritarios norteños. El portugués fue simultáneamente desconocido (¿obliterado?) y reprimido, lo cual constituye un dilema-apotema de compleja comprensión, que expresamos con la pregunta “¿Cómo se puede reprimir y desconocer la existencia de los DPU al mismo tiempo?” (Behares, 1985: 52)⁴².

En términos de didáctica lingüística esto se expresa mediante la enseñanza exclusiva en español (en la cual la competencia lingüística materna de los hablantes queda suspendida) y mediante la prohibición expresa de utilizar los DPU, con los correspondientes “castigos” morales y escolares (en la evaluación y en el manejo disciplinario). Una enorme cantidad de papelería (circulares, recomendaciones, etc.) estableció durante todo el siglo XX estas prácticas, multiplicadas sistemáticamente en la orientación de los docentes y en la formulación interiorizada de modo unívoco de interpretar el fenómeno.

La planificación lingüístico-educativa en la frontera y las prácticas escolares fronterizas se mantuvieron en estos términos sin ninguna discusión hasta 1967, en que se discutió por primera vez un plan de reforma. A partir del “revolucionario descubrimiento” de Rona (1959) que desvendó la

⁴¹ Sin embargo, el monolingüismo del sur del Uruguay no puede explicarse únicamente por el efecto del Reglamento, sino que es necesario incluir otros factores: el variado plurilingüismo (generalmente compuesto por dialectos ágrafos y no por lenguas estándares), la receptividad asimiladora del modelo inmigratorio uruguayo y la concomitancia de la miscibilidad social hacia la clase media batllista, entre otros.

⁴² Barrios (1996) ha desarrollado incisivas reflexiones sobre esta “pregunta”. Véase también la cita de Zabala Muniz en 1 y su comentario en la nota 8.

existencia del "Dialecto Fronterizo", la Profa. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo elaboró un proyecto que presentó en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para ser aplicado en la zona fronteriza (Lorenzo 1967, 1975). Dicho documento propone tomar algunas escuelas de Rivera, homogéneas en lo sociogeográfico, para seguir aplicando en algunas de ellas la enseñanza monolingüe en español, en otras ir incorporándolo con metodología de segunda lengua y en otras aplicar un programa de educación bilingüe español-portugués. Los resultados obtenidos en cada caso serían analizados y contrapuestos, a fin de estudiar cuál podía ser el encare pedagógico-didáctico más adecuado.

Este proyecto puede hoy ser discutido desde diversos puntos de vista, habida cuenta de los cambios que ya se han operado en la realidad sociolingüística de la región y de los conocimientos nuevos que la investigación ha ido arrojando. Sin embargo, en 1967 se ajustaba con gran cautela a lo descrito por Rona (1959). Algunos docentes fronterizos (Cabrera 1968, Cabrera y Álvarez de Guadalupe 1967) elaboraron informes en los cuales con espíritu técnico y agudo conocimiento de la realidad fronteriza interpusieron opiniones, muchas de las cuales resultan hoy ser pertinentes, a juzgar por las investigaciones posteriores. Rápidamente, el proyecto fue aprobado en el Consejo, pero finalmente acabo siendo rechazado y nunca se instrumentó, no en virtud de sus posibles defectos técnicos sino por la discusión provocada en el Parlamento (encabezada por el senador Amílcar Vasconcellos⁴³) en torno al argumento de cómo se podía enseñar una lengua extranjera a niños uruguayos sin vulnerar la soberanía nacional. Como hemos expuesto en 2 y 3, esta interposición se fundamenta en la idea muy arraigada de que el portugués es una lengua que se impone recientemente como dominio cultural del Brasil y que los DPU son interlinguas informes, frutos de este avance.

Son éstas últimas las actitudes lingüísticas que imperaron en las dos décadas que siguieron, caracterizadas por el autoritarismo pedagógico propio de la Dictadura Cívico-Militar autodenominada "Proceso". Durante 1978⁴⁴ la prensa uruguaya dedicó más espacio al tema lingüístico fronterizo que durante toda su historia (ver un análisis de todo este material en

⁴³ Su hermana Electicia era a la sazón miembro del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

⁴⁴ Año en que me integré a los estudios fronterizos como estudiante de la Facultad de Humanidades y Ciencias (vea mi primer trabajo al respecto, Behares 1984, escrito en 1979).

Elizaincín 1979b). En esa época era Ministro de Educación y Cultura Daniel Darracq, que desarrolló desde su puesto una intensa campaña de “Corrección Idiomática” (liderada por Adolfo Rodríguez Mallarini y el diario El País) y que realizó variadas declaraciones respecto al “problema fronterizo”. El *leit motiv* central de esta andanada periodística lo constituye la “penetración del portugués” y la “defensa del Idioma Nacional”.

Con el mismo espíritu que señalábamos en el párrafo anterior, y siempre bajo las orientaciones del Ministro Darracq, en ese año se llevó a cabo en la ciudad de Durazno un Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria, en el cual el tema fronterizo fue uno de los principales. Los resultados de estas discusiones, relatados en nota periodística de El País (10/IX/78: 14)⁴⁵, incluyen las siguientes recomendaciones:

1. Ampliar la formación del maestro para la atención de patologías del lenguaje y dificultades de aprendizaje.
2. Explorar precozmente los trastornos del lenguaje antes del ingreso a la escuela.

Aunque resulte extraño, ésas eran las recomendaciones para “resolver” el problema fronterizo. La justificación de tan insólitas recomendaciones fueron ya incluidas en la nota 5: se entendía que el bilingüismo y la “incertidumbre” frente a los dialectos inducían al alumno a desarrollos patológicos, muy emparentados con la dislexia. De hecho, con este fin se había fundado el Centro de Lectura y Escritura de Rivera en 1958, ya que los índices de “perturbaciones del aprendizaje de la lengua escrita eran en ese Departamento los más altos del país” (Álvarez de Guadalupe 1962)⁴⁶. No es necesario señalar hoy el desatino científico de aquellas interpretaciones.

Desde aquel año la expresión “deformaciones del Idioma Nacional” acabó por ser suficiente para interpretar y corregir el problema: reprimir esas formas “incorrectas” de hablar y estimular el uso del español. En 1979 el

⁴⁵ Aquel documento nunca fue publicado y nos ha sido imposible de ubicar en archivos del Consejo. El Congreso tuvo carácter de efemérides, ya que en 1878 se reunió en Durazno el Primer Congreso de Inspectores.

⁴⁶ Debe tenerse en cuenta que en aquellos tiempos hubo un fuerte impulso sobre las “dificultades de aprendizaje”, con la visita de Mme. Borel Maissonny al Uruguay, la iniciación de esa especialización en el Instituto Magisterial Superior dirigida por Carbonell de Grompone y la fundación subsecuente de la Sociedad de Dislexia del Uruguay (1962).

Ministerio de Educación y Cultura publicó (s/f) un informe basado fundamentalmente en las opiniones de los maestros implicados en el problema. De estas opiniones, sin analizar, se extrajeron recomendaciones:

1. "Incentivar nuestra auténtica forma de ser orientales...."
2. "Poner en práctica una campaña de valorización del Idioma Nacional a través de los medios de difusión de la zona".

Como corolario, otros informes repiten estas recomendaciones. La Inspección Departamental de Artigas (s/f) produjo uno que concluye: "se advierte en todas las escuelas del Departamento una deformación general del Idioma" y recomienda "reforzar la difusión y arraigo del español". Toda la "producción" que bordea al año 1978, empero, que sepamos sólo sirvió para reforzar y radicalizar la política educativa que ya venía imperando desde los años 20.

Según parece, el Ministro Darracq estuvo fuertemente interesado en estas cuestiones. En 1981 solicitó sendos informes (con su financiación) a la Facultad de Humanidades y Ciencias (ver Barrios et al. 1982) y a la Academia de Letras (Larrobla et al. 1982). El primero contiene un cuidadoso estudio empírico psico y sociolingüístico de las escuelas y niños fronterizos y muestra las diferentes circunstancias del deterioro de los aprendizajes, algunas de las cuales analizaremos en 5. Fue entregado en 1982 y archivado, con disposición de "reservado" (de todos modos, ha circulado ampliamente desde 1984, por acción de sus autores).

El informe de Larrobla et al. (1982) es un dechado de errores históricos, de interpretaciones ideológicas gratuitas y de actitudes normativistas. Parte de la afirmación de que "una cosa es el enfoque del dialectólogo o del fonetista (sic!?) y otra la perspectiva del educador y el gobernante", ya que, según parece, la defensa del Idioma es más importante que toda cuestión referente a la realidad de los hablantes y, sin dudas, a los aprendizajes.

En 1985 publiqué a pedido del Instituto Interamericano del Niño (OEA) un estudio (Behares 1985) sobre la educación fronteriza en el cual, luego de analizar el problema, recomendaba la educación bilingüe español-portugués como la mejor solución. Estoy al tanto de que entre 1986 y 1989 se esbozaron varias estrategias tendientes a la educación bilingüe que fueron rechazadas desde los organismos competentes.

En 1989 la Universidad de la República y el Consejo de Enseñanza Primaria acordaron llevar adelante el proyecto denominado Programa Pe-

dagógico Experimental en Lectura y Escritura de Rivera (PROPELER). Este Programa se llevó a cabo entre 1989 y 1990 con la coordinación de Luis E. Behares y Pilar Anollés (y luego Beatriz Silva Dutra) y tuvo su asiento en el CELER de Rivera. En un grupo de escuelas seleccionadas del Departamento los maestros elaboraron por sí mismos con un grupo de especialistas (lingüistas, psicólogos, antropólogos y pedagogos) estrategias para procesar la adquisición de la lengua escrita en ese contexto tan particular (ver Consejo de Enseñanza Primaria-Universidad de la República 1989). Este procedimiento apuntaba a eliminar la directividad programática y a acendrar la capacidad reflexiva y generadora de los maestros en negociación constante con sus niños, los colegas y los técnicos. Aunque la lengua escrita fuera el objeto focalizado, todo el funcionamiento didáctico acabó siendo desconstruido y recuperado en nuevas modalidades de trabajo. En lo que respecta a los DPU la experiencia mostró la posibilidad de utilizarlos como el centro del saber lingüístico de niños y maestros y como el “trampolín” para otros aprendizajes, a saber el español y el portugués estándares. Si el Programa hubiera continuado, ciertamente habría derivado en un programa de inmersión dual, como la reflexión de los maestros apuntó ya desde la primera evaluación en el verano de 1990 (Behares y Anollés 1990). Sin embargo, el programa fue eliminado al iniciarse el año 1991 sin explicaciones de ninguna índole por el nuevo Consejo de Enseñanza Primaria⁴⁷.

La década de los 90, especialmente en el Departamento de Rivera, se caracterizó por notorios cambios de actitudes en los docentes y en las autoridades, tal vez ayudados por diferentes procesos, entre otros los siguientes:

1. La difusión a todos los niveles de la experiencia del PROPELER, que en el imaginario pedagógico fronterizo se organizó en el mismo formato de las experiencias con arraigo local e incomprensión institucional.
2. La constitución del Grupo de Investigadores de Lenguaje y Educación en Áreas de Frontera (con participantes de Argenti-

⁴⁷ Durante 1991 se llevaron adelante gestiones por el Rectorado, sin obtener ninguna respuesta clara, ni siquiera en lo concerniente a la disponibilidad de fondos que la Universidad había reservado para estos fines. En ese año se produjo una intensa reestructura en los cargos de Inspección del más alto nivel.

na, Paraguay, Brasil y Uruguay) en el seno de la Asociación de Universidades "Grupo Montevideo" (AUGM) en 1995, con acciones abiertas a los sistemas pedagógicos de los cuatro países (ver Trindade y Behares 1996, Behares 1998).

3. La inclusión de materiales fronterizos en los textos escolares con "Guía del Maestro", publicados entre 1999-2000 con financiación de ANEP (Garibaldi y Salvo 1999, 2000), ampliamente difundidos en forma gratuita entre las escuelas de todo el país.
4. La realización de una Maestría en Estudios Fronterizos en Montevideo (1999-2001) y una Diplomatura en Estudios Fronterizos en Rivera (2001-2002) por la Universidad de la República, con importante participación de maestros e inspectores de Enseñanza Primaria.

En la actualidad, el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués en Escuelas Fronterizas (ver Capítulo 1) se presenta en muchos aspectos como el resultado conceptual y pedagógicamente esperado para el redireccionamiento de la Pedagogía Lingüística en Áreas de Frontera. No obstante habrá que esperar todavía unos años para poder evaluar sus logros.

5. Cuestiones pedagógico-didácticas en el aula fronteriza.

En las secciones anteriores hemos introducido un amplio conjunto de datos e interpretaciones que confluyen al campo de la educación fronteriza. No obstante, se trata de consideraciones *macro*, de escasa importancia si no fuéramos capaces de vincularlas con aquello que debería constituir el centro de toda reflexión pedagógica: lo "didáctico".

Este término entrecomillado se ha ido devaluando mucho en el contexto del discurso de formación docente, acabando por ser sinónimo de todo lo preceptivo, tecnológico y "metodológico" y presentándose las más de las veces con tendencias triviales. No obstante, los fenómenos que usualmente se denominan didácticos son los más profundos de todos los objetos normalmente enfocados desde las llamadas "Ciencias de la Educación", por ser su ámbito privilegiado de empiricidad. Por ese motivo, considero necesario una breve reconceptualización preliminar de "lo didáctico", para luego poder proceder al análisis de las cuestiones didácticas fronterizas.

La tradición terminológica en el campo educativo contiene una conceptualidad referida vaga y ambiguamente a la actividad interpersonal, más o menos institucionalizada, implicada en los fenómenos de enseñanza-aprendizaje. Esta conceptualidad está albergada en el término “Didáctica”. Detrás de estas vaguedades y ambigüedades hay un territorio denso de reflexiones posibles, en las cuales cualquier abordaje de lo educativo debería hacer pié. Una distinción obvia se puede establecer *sans dire*:

- La *Didáctica*, como corpus habitualmente prescriptivo con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones.
- Lo *didáctico*, como fenómeno empírico que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin.

Normalmente, lo “didáctico” supone un grupo de niños en interacción con un docente, pero este formato básico puede variar. Además, como todo objeto “recortado” del continuo de su materialidad por una determinada teoría, lo didáctico requiere una definición teórica *a priori*. Tendremos así un recorte “conductista-tecnicista”, un recorte “cognitivista”, un recorte “constructivista”, un recorte “interaccionista”, y otros posibles siempre que se lo visualice desde alguna teoría consistente. En cada uno de estos recortes la presencia de los Preceptos Didácticos es uno de los elementos a considerar: aunque se trate de modalidades *descriptivo-interpretativas* muchas corrientes incluyen, explícitamente o en forma de *restos*, preceptivas. Obviamente, se trata de la necesaria distinción entre los niveles *descriptivo-interpretativos* y *praxiológicos* inherentes a lo pedagógico en general. Dependiendo de la teoría que genere el análisis de lo didáctico, pero también de la Didáctica prescriptiva subyacente, tendremos, pues, objetos diferentes.

Estamos acostumbrados a concebir la “didáctica” como un *corpus* prescriptivo que rige un quehacer: el del maestro en su sala de aula. Así se la ha definido desde Comenio: “arte de enseñar todo a todos”. A pesar de los siglos transcurridos y del desarrollo y ramificaciones de esta arte o saber, su condición de elaboración conceptualizada para la práctica no se ha agotado. Alcanza con una lectura atenta a los textos más o menos recientes y más o menos difundidos, como por ejemplo Chevallard (1997), para aquilatar el *status quo* del carácter prescriptivo de la Didáctica.

De lo que acabamos de remarcar podría desprenderse la imposibilidad de acceder a lo didáctico por otra vía que la de una configuración ejemplar de la Didáctica. Sin embargo, la posibilidad de diferenciar la “Didáctica” de

“lo didáctico” puede resultar muy simple, aun cuando definamos intuitiva y precariamente esto último como conjunto de fenómenos que se observan en la interacción que se da entre el niño y su maestra para la transmisión o construcción del conocimiento. De esta forma abarcamos una fenomenología que va más allá de la escuela y que se intuye fácilmente en el dispositivo del relevo generacional propio de toda cultura para su permanencia y continuidad (Behares 2002 a y b). En cierta forma que sería oneroso desarrollar aquí, lo que está por detrás de lo didáctico parece ser la cuestión de la *interacción* entre los adultos y los niños.

Si analizamos el *quid* de la Didáctica preceptiva, también en ella nos vamos a encontrar con un acto interactivo: ¿qué otra cosa son las prescripciones didácticas que códigos que presiden una interacción, usualmente lingüística? Cada maestra y sus niños a través de secuencias lingüísticas participan de la transmisión o construcción de conocimientos que se consideran objetivos, o, por lo menos, de base empírica. La interacción maestro-niños y la interacción niño-niño en el salón de clase son *acontecimientos interactivos*, que pueden ser estudiados como tales, en relación o no las prescripciones en las cuales, en parte, se originan. En esta dirección ya se han escrito excelentes análisis desde la perspectiva interaccionista, por ejemplo, Young (1993), Cook-Gumperz (1988) y en nuestro medio Gabbiani (2000).

Mi punto de vista sobre ese “acontecimiento interactivo” se aparta, no obstante, del interaccionismo empírico, reconceptualizándolo como un “acontecimiento discursivo”: instancia en la que se actualiza una discursividad impersonalmente constituida por su propia historicidad. Lo que el niño o el maestro hacen allí, lo que formulan como evaluación de esos actos o lo que los convence de llevarlos a cabo son instanciaciones de una red de sentidos que es anterior al acontecimiento en sí mismo: un discurso, el *discurso pedagógico occidental moderno*, en el cual lo que puede ser analizado está “predeterminado”.

Un acontecimiento discursivo que se presenta bajo la forma de la “interacción” se instancia gracias a una ilusión de transparencia interactiva, con sujetos psicológicos autónomos, en el Imaginario. Esta “ilusión” hace a la singularidad o irrepetibilidad del acontecimiento mismo, pero ¿es posible un abordaje conceptual de lo singular? Si no se admite la ilusión de *intersubjetividad* (implicada como singular) la posibilidad del acontecimiento quedaría anulada. El estudio de lo didáctico tiene como uno de sus límites esta singularidad y como otro la predeterminación a la que aludíamos antes.

En nuestro caso, la “educación fronteriza”, la predeterminación se conforma como un discurso muy arraigado en su historicidad (como vimos en 4) y muy consistente en su relación con los objetivos pedagógicos, las “filosofías” que lo constituyen, las prácticas didácticas y el marco formal que lo sostiene. Todos estos elementos, discernibles en un análisis metodológico, están indisolublemente unidos en la materialidad de los procesos histórico-sociales. La formación docente, la socialización profesional de los maestros, las expectativas de los padres, los valores que la gente en general atribuye a la educación y el cotidiano de gestos y actitudes nos muestran un discurso homogéneo y perdurable. No obstante, no es serio caer en una versión radical de la “teoría de la reproducción”, que anticipa invariablemente la imposibilidad de todo cambio.

El breve resumen que hicimos en 4, en el cual podemos incorporar la experiencia de este Programa de Inmersión Dual, nos muestra una dialéctica que opone, por un lado, la tendencia hacia la educación bilingüe (y de un modo más amplio hacia el reconocimiento de la diversidad de condiciones del alumnado fronterizo) y, por otro, la tendencia hacia el *status quo* del discurso tradicional homogeneizador de la Escuela Uruguaya. En rigor, se trata en el primer caso de un predominio del ideal filosófico-pedagógico de la “escuela porque”, a partir del cual se constituye un discurso caracterizado por el reconocimiento y adaptación a lo diferente, y en el segundo caso del dispositivo de la “escuela para”, fundado en estrategias para conseguir la semejanza a pesar de las postergadas diferencias. En cualquiera de los dos casos se esgrimen criterios de “equidad”, tal vez con el mismo derecho a la coherencia.

Hacemos estos señalamientos aquí porque pensamos que éste es el marco medular de la comprensión de las problemáticas pedagógico-didácticas fronterizas, sin el cual se corre el riesgo de reproducir interpretaciones tecnicistas inoperables o de desarrollar imaginarios utópicos, tan agnósticos los unos cuanto los otros.

Creo que es un error interpretar la situación pedagógico-lingüística fronteriza como un “problema” autónomo y localizado en la frontera, y al problema de aprendizaje de un niño fronterizo como un problema psicológico de ese niño o de la inhabilidad de su maestro. Lo que sucede un lunes a las 10 de la mañana de determinado mes y año entre el niño X y la maestra Z es un efecto “pedagógico” en el que se refleja toda la historia de la educación del país y toda la amplia gama de “construcciones de saber” que le son inherentes. La situación pedagógico-lingüística fronteriza sólo es comprensible como efecto de un discurso pedagógico nacional omniabarcati-

vo que se encuentra a su paso con tropiezos, en nuestro caso una diversidad etnolingüística que la historia ha demostrado es insalvable para la exclusiva filosofía de la “escuela para”. Tomemos dos ejemplos de “construcciones de saber”⁴⁸ propias de ese discurso:

- a) La relación establecida entre las lenguas y los objetos de conocimiento y
- b) la dificultad de diferenciar didáctica *de* la lengua y didáctica *en* lengua.

Analicemos primeramente el contenido de (a). Cualquier persona diría “a la escuela se va a adquirir conocimientos”; sin embargo esta idea no es exactamente cierta, no sólo porque el conocimiento se adquiere de múltiples maneras sociales diferentes a la escuela. Antes que objetos de conocimiento todos los currículos escolares de la modernidad nos ponen obsesivamente por delante objetos lingüísticos. Esto es explicable por diferentes factores: la lengua (a condición de que adquiera ciertos rasgos) es el vehículo utilizado para la transmisión de conocimientos, la lengua es la llave para todos los procesos metacognitivos implicados en esta adquisición, en particular la lengua escrita es el registro natural del conocimiento científico. Toda pedagogía parte, por tanto, de un sustrato “didáctico” de pedagogía lingüística, ya que la interacción didáctica sobre lo que sea descansa en un ejercicio lingüístico. La escuela moderna requiere, pues, trabajar ciertos niveles de uso de la lengua que el niño no trae consigo, ciertas habilidades metalingüísticas que le habiliten a acceder al pensamiento abstracto y es su primera función básica la de enseñar a leer y a escribir.

Ahora bien, la importancia que las “habilidades” lingüísticas tienen para la escuela siempre han motivado una tendencia de distracción respecto a los objetos de conocimiento, convirtiendo a la lengua y a las habilidades metalingüísticas jerarquizadas (principalmente la lengua escrita) en objetos escolares centrales y autónomos. Se introduce así la dificultad que se expresa en (b), la de confundir la didáctica que se sirve de la lengua con la didáctica que tiene a la lengua o a las habilidades lingüísticas como su objeto.

⁴⁸ Uso este término, introducido por Foucault, en un sentido muy impreciso y con la intención de aventar la siempre presente tendencia de interpretar esas cuestiones como “problemas exclusivamente técnicos”.

Si observamos el origen, el cómo y el por qué de la educación fronteriza los factores que acabamos de exponer se realizan en ella en forma muy evidente. La educación uruguaya, por su propio origen y por los objetivos trazados desde sus inicios, se trata de un “programa” de educación donde la didáctica de lengua ocupa un lugar central, como un amplio plan de alfabetización al cual se le acopla la imposición homogeneizadora del español. De hecho, todo el programa inicial de la educación vareliana entre 1880 y 1930 se nutre de esta propedéutica. Los Anales de Instrucción Pública de esos años están repletos de textos, discusiones y disposiciones que fueron dando cuerpo a esta dinámica, que luego se albergó en la formación docente, las prácticas escolares y las expectativas sociales respecto a esa escuela. No obstante, el *quid* inicial de ese Programa se ha ido volviendo menos inmediatamente perceptible, sobre todo desde la década del 50, con lo cual la pedagogía lingüística pasó a ocupar un sector “especializado” en un conjunto de objetivos pedagógicos más polifacéticos. En la frontera, empero, permaneció hasta el presente en primer plano y constituyó lo que la bibliografía descripta en 4 denominó “problema fronterizo”, como lugar de dificultad o de fracaso.

En mi opinión, el problema de la educación fronteriza se explica por esta perseverancia discursiva, como ya desarrollamos en otros trabajos (Behares 1985, 2001). Va, de hecho, mucho más allá de las descripciones y soluciones “técnicas” y se inscribe en el mandato histórico de desconocimiento de la diferencia etnolingüística del alumnado conjugado por una actitud coercitiva en materia de pedagogía lingüística. Aun así este “problema” se puede desgranar en una serie de constituyentes que ya han sido ampliamente estudiados y que bordean constantemente el carácter singular del acontecimiento. Veamos ahora algunos de ellos.

El primero de ellos es el enclave didáctico diglósico. La escuela ha sido siempre el ámbito en el cual se constituye la diglosia fronteriza, porque es en ella donde el español y los DPU entran orgánicamente en contacto (Behares 1984, Trindade e.a. 1995). En los grados de ingreso, los maestros reciben niños que no han tenido contacto con el español y niños que ya lo han tenido. La actividad escolar formal se produce toda ella en español, generando así una exclusión automática de la condición de hablantes de los niños lusoparlantes, fenómeno sobre el cual hablaremos luego, y constituye una didáctica monolingüe asimétrica. Los propios maestros están atravesados por esta diglosia, ya que muchos de ellos son lusohablantes y su variedad de español fue el resultado de esta misma didáctica diglósica en su infancia. Esta didáctica diglósica se elabora en base a una

negación (la de los DPU), aunque se expresa exteriormente en una afirmación (la del español).

Por otro lado, la actividad informal de la escuela no está presidida por el dispositivo didáctico sino por la interacción en el grupo de pares infantil, en el cual la variedad lingüística utilizada son los DPU. Esto explica que rápidamente los niños que entraron a la escuela como hablantes más o menos exclusivos de español salen de ella siendo también hablantes de DPU. La escuela fronteriza ha controlado y elaborado su didáctica diglósica de desconocimiento de los DPU e imposición del español, pero nunca ha tenido en cuenta las interacciones espontáneas que ocurren en su seno.

Una matriz didáctica diglósica de esta naturaleza conlleva obviamente una constante insatisfacción en los niños y los maestros e instaura a nivel de la escuela un conflicto, cuyos resultados son nefastos para el más simple "deseo de enseñar y de aprender".

En este contexto bilingüe-diglósico se constituyen valores y jerarquías para cada una de las variedades lingüísticas, lo cual se puede aislar como un segundo componente:

- el español es una variedad alta, deseada, favorecida y en ella se inscriben todos los valores culturales y de aprendizaje.
- los DPU son variedades bajas, desestimadas, reprimidas o distraídamente toleradas, contaminadas con el imaginario de la marginación y a ellas se atribuyen los fracasos o los conflictos en el aprendizaje.

Esta jerarquización hace de la escuela un ámbito fuertemente constitutivo de inequidad social. Sin embargo, en el discurso imperante se la suele presentar como un esfuerzo hacia la igualdad de oportunidades, que se desprendería de la incorporación homogeneizadora del español (lengua oficial) al repertorio de los niños (Colombo 1996, 1998).

El tercer componente, son los efectos devastadores de la didáctica monolingüe y del ocultamiento de los DPU sobre los sujetos de aprendizaje y sobre la estabilidad identitaria profesional de los docentes. Ambos procesos son concomitantes y se refuerzan los unos a los otros como dos caras de la misma moneda (Behares 1989).

En el primer caso se trata fundamentalmente de la constitución de sujetos de aprendizaje cuya imagen de sí no es consistente. Por un lado, se reflejan a sí mismos como imperfectos, al no poder funcionar como hablantes plenos y autónomos en español, ya que su lengua materna o su variedad de comunicación real son los DPU. Por otro, se imaginan a sí mismos como hablantes no deseados, ya que su condición de hablantes de DPU no debe ser valorada (ni siquiera reconocida) como un tipo de saber válido o incluso posible.

En el caso de los maestros se los somete constantemente a la inminencia del fracaso, al resultarles imposible la ilusión de transparencia comunicativa, inducidos como están a un *tour de force* axiológico sin fundamento real: “mis niños son hablantes de español, pero algo hace que no lo sean”. Su conciencia sociolingüística los mantiene constantemente en una crisis que, inclusive, los define a ellos mismos como hablantes imperfectos y tensionados por aquello que no debe ser representado: los DPU. En muchos casos, al interno de estos maestros se reproduce el mismo imaginario negativo de sí que comúnmente presentan sus alumnos.

El cuarto componente es el desprecio del postulado básico de cualquier pedagogía lingüística, según el cual la lengua materna es la base real de todos los aprendizajes, lingüísticos y no-lingüísticos. En ese sentido, la recomendación de un grupo de técnicos convocados por UNESCO en 1951 nunca ha perdido su carácter de pura evidencia: la educación sólo es eficaz a partir de la lengua materna, cuyo uso debe extenderse hasta etapas bien avanzadas de la educación y ser la variedad utilizada al inicio del proceso (UNESCO 1951: 691).

Un grupo bien amplio de niños en cada escuela fronteriza, en algunas de ellas mayoritario, son desestimados en su lengua materna (los DPU), es decir aquella en la que se constituyeron como sí mismos y en la cual fueron constituidos como “otro” por quienes los interpretaron durante su inscripción como hablantes. Para este grupo de niños la inexistencia, la desvalorización o simplemente la no utilización de su lengua materna en el proceso educativo los afecta negativamente, al punto de excluirlos como hablantes del proceso⁴⁹.

Los efectos presentes en la didáctica fronteriza del ocultamiento y prohibición de la lengua materna son, a mi modo de ver, gravísimos y, más

⁴⁹ Sin embargo, como ya hemos expuesto en Behares (1985) y desarrollaremos aquí en 6, no debe inmediatamente entenderse que en la frontera deba educarse exclusivamente en los DPU.

allá de ser barreras en la consecución de aprendizajes puntuales, representan una agresión inconsciente (aunque esté discursivamente argumentada) a los derechos humanos básicos. La lengua materna está intrínsecamente ligada a los procesos identitarios más internos y básicos de la salud mental. Aun cuando veamos estos procesos desde la perspectiva escuálida de una psicología social muy esquemática, la "autoestima" resulta imprescindible para que el niño pueda incorporarse en secuencias didácticas confortables. Si profundizamos esta inserción y la entendemos en relación a la constitución intersubjetiva de la didáctica, como dijimos más arriba, es obvio que la didáctica diglósica sólo puede constituir intersubjetividades maltrechas y malsanas. Porque, además, como ya hemos mencionado, del lado del docente muchas veces la lengua materna también está excluida.

El quinto componente desglosable en relación a la didáctica fronteriza se refiere a los límites de la didáctica *en* español que en el fondo es didáctica *de* español. Todo maestro fronterizo sabe que la transparencia lingüística en la interacción didáctica con sus niños es muy deficitaria. Se expresa esto cuando se enumeran "problemas":

1. Los niños que no hablan en el grado de ingreso. Se trata de niños que no hablan ni entienden español al ingreso y que se retraen como hablantes durante trechos considerables del primer año en la institución. Como bien lo expresan los maestros, la utilización del español como registro exclusivo para la labor didáctica los excluye hasta que aprendan esa lengua, que no se enseña como segunda sino que se da por asentada como primera. De todos modos, y a pesar de la planificación, el maestro de grado de ingreso usa, muchas veces sin percibirlo, estrategias de enseñanza de español como lengua segunda, so pena de un fracaso total⁵⁰.
2. La sensación de desinterés por el español, que observan en muchos casos los maestros, al no poder mantener el español como lengua de interacción didáctica, sobre todo cuando intentan introducir estrategias didácticas no-frontales o de parti-

⁵⁰ En otros casos prescinde de esos niños. Se han observado grupos de hasta diez niños, sentados aparte del resto, a los que se atribuyen dificultades de aprendizaje; una vez analizados los porqué de estas "dificultades" salta a la vista la ausencia de competencia lingüística en español.

cipación y de trabajo en grupo. En estos casos, los modos de interacción naturales en DPU de todos los niños del grupo irrumpen y hacen consciente en el maestro la artificialidad de la didáctica monolingüe e implican, en algunos casos, la supresión de las actividades participativas.

3. Los problemas de conmixión lingüística, en los cuales el maestro percibe que los enunciados utilizados por los niños bajo una apariencia externa de español son en realidad ya un “dialecto españolizado”, ya un “español repleto de interferencias”. Aunque haya desaparecido un poco en los últimos años, la tendencia ha sido siempre la de entender que no hay lengua en sentido estricto, sino mezcla asistemática. De hecho, la interacción didáctica en español sobre una base de DPU reprimidos o desconocidos promueve necesariamente la mezcla. No es nuevo afirmar que la mezcla se origina en la didáctica de sobreimposición del español sobre bases portuguesas.
4. El esquematismo artificial en el uso de la lengua por parte de los niños mayores, que según los maestros deben expresarse en DPU cuando las necesidades pragmáticas los acucian. El español pasa a identificarse así con una supravariiedad circunscripta a los usos exclusivamente didácticos, como la lengua que “(sólo) se habla en la escuela” y en la que las funciones yoicas básicas y las funciones sociales espontáneas no están representadas. Aunque se haya utilizado una didáctica en español, el efecto conseguido suele ser el más pobre que se espera de una didáctica de segunda lengua monofuncional.
5. Los niños que no aprenden o no invisten en el aprendizaje suelen ser muchos, al punto de que los índices de repetición en la frontera (sobre todo en los tres primeros años de primaria) han sido invariablemente los más altos del país. Sin negar la concomitancia de otros factores, no caben dudas de que la didáctica *en* español, como deficitaria didáctica *de* español, está en la base de este fracaso, no sólo en los aprendizajes lingüísticos sino en los demás aprendizajes (sobre todo en los que requieren abstracción), debido al simple hecho de no haberse podido crear una secuencia didáctica confortable.

6. Las dificultades en la enseñanza de la lengua escrita, que es uno de los objetivos fundamentales de la escuela primaria. Además de los caracteres diferenciales fronterizos en la “disortografía” (que se inscriben en el “problema” que comentamos en esta enumeración, 3), la dificultad en la conquista de relativamente buenos resultados en su uso funcional y en la coherencia textual ha sido siempre señalada por los maestros y por los “diagnósticos” oficiales. Interpretamos que la didáctica de lengua escrita, como derivado de la didáctica *en español*, es incapaz de recuperar en instancias iniciales del proceso las funcionalidades narrativas, descriptivas y argumentativas que los niños ya poseen en su lengua espontánea de comunicación, normalmente los DPU. En la última década varias experiencias y varias orientaciones pedagógicas, sobre todo en Rivera, han mostrado que cuando se enfatiza la funcionalidad y se minimiza la actitud “correctista” del texto en español los resultados son mucho mejores⁵¹.

6. Los DPU en el salón de clase

De acuerdo a lo que hemos venido sosteniendo, que en muchos aspectos ya incluye redundantemente el contenido de esta sección, salta a la vista que los DPU están en el salón de clase y que su presencia no controlable desde ninguna propuesta didáctica (en virtud de ser la lengua materna de muchos de los niños y maestros) debe incluirse explícita y programáticamente. Ahora bien, esto no es tan simple como se expresa. En primer lugar es necesario distinguir entre los enfoques estrictamente sociolingüísticos de esta cuestión (que generalmente se transforman en una especie de “ideología local” sobre lo pedagógico) y los enfoques pedagógico-didácticos.

Se acostumbra a decir que la escuela es un ámbito de Lengua Estándar, la que se sobreimprime a las variedades “subestándares” que los niños traen consigo de la vida cotidiana fuera de ella. A mi modo de ver este esquema es muy simplista. Ya hemos rechazado el término “subestándar” en 3.1, por cuanto implica que lo que la gente acostumbra a hablar

⁵¹ Vea Behares y Anollés 1990, donde se refieren algunos de los procesos observados por esta modalidad.

en determinado lugar es una deformación de la forma correcta de hablar, la Lengua Estándar. Sin embargo, también sostuvimos allí que ésta última no existe sino como un epifenómeno funcional que depende para ser posible de la condición de hablantes de un determinado grupo, cuya variedad de habla (independientemente de toda consideración valorativa social) es en sí misma *toda* la lengua. Necesitamos anticiparnos, entonces, a tres consideraciones sin las cuales podemos inducir al lector a malos entendidos.

- Los hablantes de una variedad lingüística regional son hablantes de la lengua. Lo que se suele llamar Lengua Estándar no es sino un registro no coloquial cuyas características diferenciales con respecto a cualquier otra variedad lingüística no se relacionan con hechos lingüísticos, sino con hechos sociolingüísticos funcionales.
- Las formas registradas como propias de la Lengua Estándar no son ni más ni menos correctas que las formas propias de las variedades coloquiales. De hecho, el término “correcto” carece de sentido en materia lingüística, a no ser en el sentido de “gramatical”⁵². Lo que puede decirse es que tal o cual forma es más adecuada a determinado registro de habla, porque corresponde mejor a las funcionalidades de un determinado discurso o texto o a las circunstancias sociales que albergan la emisión.
- Ninguna escuela funciona en lo que se suele llamar Lengua Estándar, ya que esto iría en contra de toda posibilidad didáctica real. Aunque el objetivo de la escuela sea permitir el acceso al registro estándar conjuntamente con las funcionalidades y circunstancias sociales que lo requieren y justifican, la intuición del maestro lo lleva a partir de la variedad comunicativa espontánea de los niños y a alternar constantemente entre esos dos registros. Como resultado de estos vaivenes salutabilísimos la escuela construye un registro propio, una variedad dinámica escolar que se suele denominar “lengua de instrucción”.

La escuela o el maestro no pueden decidir si los DPU entran o no al salón de clase, ya que éstos entran a la escuela con los maestros, los niños y la comunidad. Lo que sí pueden hacer es decidir si los DPU han o

⁵² O “agramatical” en expresiones donde la gramática básica de la lengua está alterada, como “mujer la comió un helado” o “él comieron un helado” o “él comió unas helado”.

no de integrar el registro escolar ("lengua de instrucción") o formar parte del conjunto de variedades utilizadas para el aprendizaje. Teniendo en cuenta que el salón de clase se ha utilizado en nuestra frontera como ámbito de imposición suprarregional, de lo cual se deriva la educación monolingüe *estricto sensu*, moldeada en la utopía de un español "correcto", es obvio que esa decisión ha sido tomada. Por ella se han dado forma a varias confusiones: a) las variedades regionales y comunicativas del español fronterizo también deben estar excluidas; b) por lo tanto, la escuela no debe constituirse como un ámbito de comunicación regional fronteriza; c) es objetivo de la escuela hacer que los niños olviden su registro comunicacional de base portuguesa.

La decisión tomada hace mucho y asumida durante más de un siglo se ha mostrado como inconducente y antipedagógica. Más allá de que los actores escolares (niños, maestros, funcionarios, visitantes...) hablen o no DPU en situaciones formales e informales, no por ello dejan de estar constantemente en la escuela, como lo reprimido que no cesa de manifestarse. Por lo tanto, es necesario pensar cómo y en qué condiciones los DPU van a seguir estando en la escuela, con consciencia responsable de su presencia. A mi modo de ver, existen dos únicas posibilidades:

1. Un programa a punto de partida de la competencia lingüística y sociolingüística en DPU, que progresivamente vaya incorporando nuevos registros de uso del portugués como lengua materna y de español como segunda lengua.
2. Un programa de inmersión dual, en el cual mediante la enseñanza regida desde los contenidos se introduzcan registros no estrictamente coloquiales y funcionalmente válidos de ambas lenguas.

Por distintas razones, vinculadas sobre todo a la naturaleza lingüística de composición del alumnado en la mayoría de las escuelas, el programa 2 parece ser el que asegura mejores posibilidades de éxito; aun así, el programa 1 no debe ser descartado, porque seguramente es el más adaptado a algunas escuelas rurales o semirurales donde el 100% del alumnado es hablante exclusivo de DPU. De todos modos, un programa de inmersión dual no está necesariamente exento del riesgo de confundir lengua estándar y registro escolar.

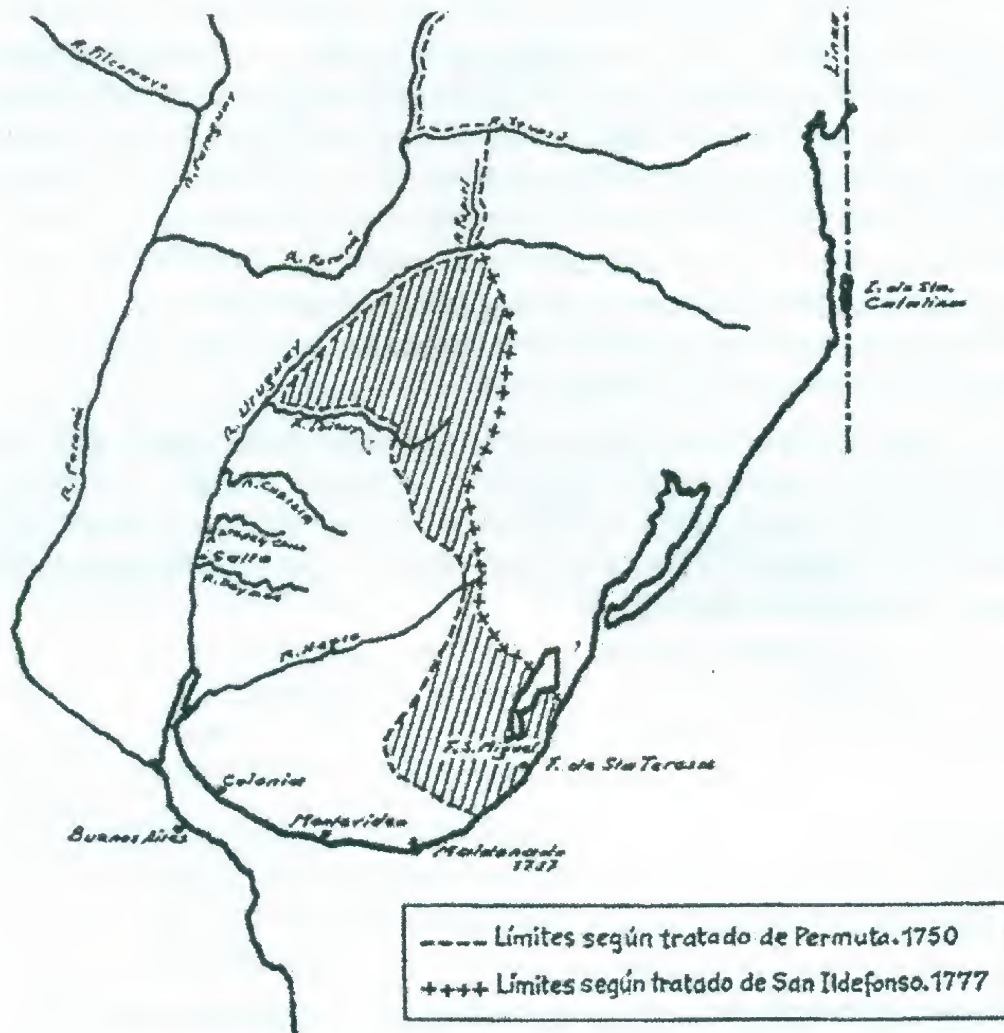
Como se mostró en la Sección 3, los DPU ya son una variedad de portugués, utilizada como lengua materna por muchos niños y maestros y como variedad de comunicación por otros. Por este motivo son y serán

siempre la base de todo ejercicio didáctico con las variedades de instrucción del portugués que permitan el acceso a las funcionalidades y circunstancias en que aparece el Portugués Estándar. De hecho, un programa de Inmersión Dual de la naturaleza del que nos ocupa descansa ampliamente en competencias lingüísticas previas al ingreso escolar.

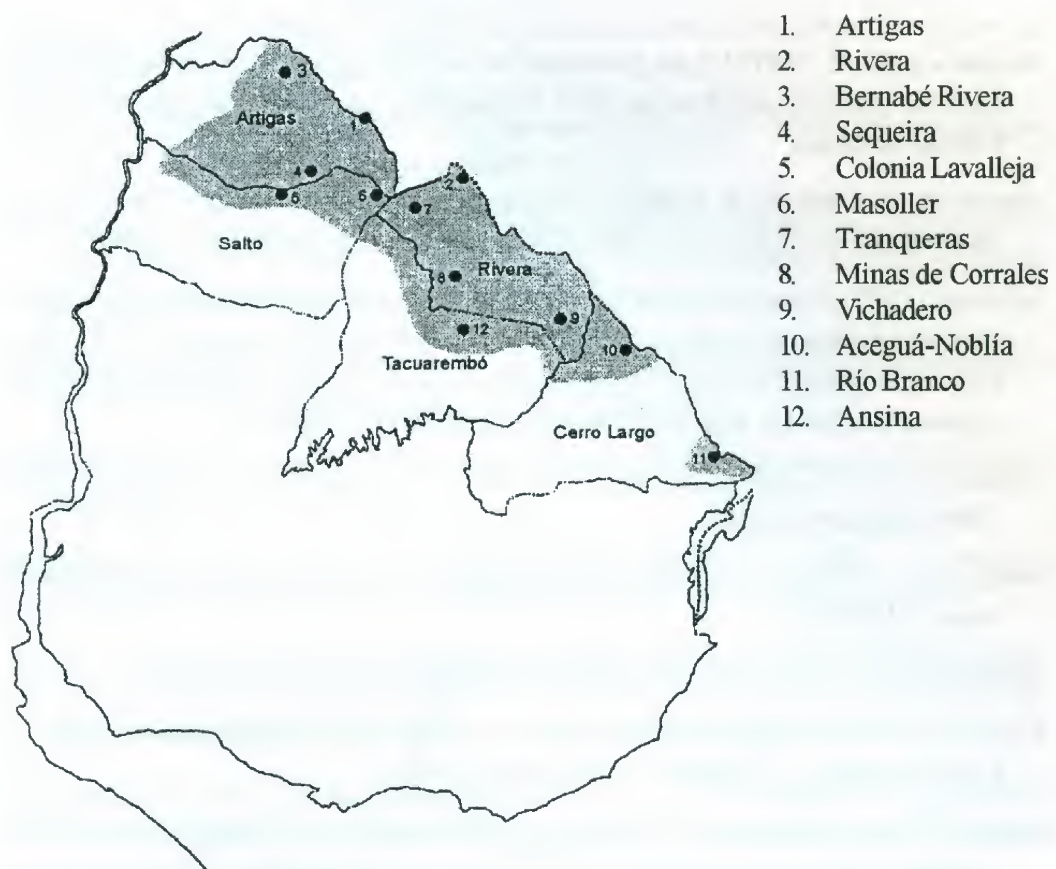
Los DPU, además, son inseparables de la matriz cultural regional fronteriza y de las comunidades que los hablan como lengua materna o como lengua de comunicación cotidiana. Como figuras lingüísticas saturadas de valor etnolingüístico, los DPU son la llave de la cultura fronteriza, de las formas de vida de las comunidades, de los conocimientos espontáneamente adquiridos, de la subjetividad social y receptáculos de valores que hacen a la identidad histórica de las sociedades fronterizas. Una escuela de avanzada no puede sino recuperar estos componentes e insertar su esfuerzo educativo en ese contexto vivo.

La cultura fronteriza incorpora en sí al sujeto de aprendizaje y éste carece de sentido fuera de ella, o, a lo sumo, se integra a una tarea escolar con escaso sentido y menos investimento. Es por eso que una escuela inserta en la sociedad fronteriza no puede dejar afuera aquello que es centro de la vida cultural fronteriza.

7. Mapas



Mapa 1. Demarcaciones entre las Posesiones Españolas y Portuguesas en la Época Colonial (tomado de Morales Padrón 1975: 967).



Mapa 2. Distribución actual de los DPU en territorio uruguayo

8. Referencias Bibliográficas

- Acosta y Lara, E. (1978) "Los guaraníes en el antiguo territorio de la República Oriental del Uruguay" *Revista de la Sociedad Amigos de la Arqueología*, tomo XVII, Montevideo.
- Álvarez de Guadalupe, E. (1962) *La reeducación de los niños con problemas de aprendizaje en lectura y escritura*. Centro de Lectura y Escritura, Rivera.
- Anónimo (1979) Reseña de Adolfo Elizaincín, Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay, Universidad de la República. Dirección General de Extensión Universitaria, 1979, 24 páginas. *Centro Latino Americano de Economía Humana* N° 10: 105-107. [de autoría de Carlos Zubillaga].
- Armani, A. (1977) *Città di Dio e città del sole. Lo Stato gesuita dei Guarani (1609-1768)*. Studium, Roma.
- Araujo, O. (1904) *Historia de la Escuela Uruguaya*. 2 Tomos. Imprenta Dornaleche y Reyes, Montevideo.
- Barbosa, F.D. (1985) *História do Rio Grande do Sul*. S/E, Porto Alegre.
- Barrios, G. (1996) "Planificación Lingüística e Integración Regional: el Uruguay y la Zona de frontera" en Trindade y Behares: 83-10.
- Barrios, G.; L.E. Behares; A. Elizaincín (1982) *Diagnostico lingüístico de la región fronteriza uruguayo-brasileña*. OEA - Ministerio de Educacion y Cultura, Montevideo.
- Barrios, G.; L.E. Behares; A. Elizaincín (1993) "Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay" *Iztapalapa* (México), 13.
- Barrios Pintos, A. (1985) *Rivera. Una historia diferente*. S/E, Montevideo.
- Barrios Pintos, A. (1971) *Historia de los pueblos orientales*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Barrios Pintos, A. (Dir) (1963) *Rivera en el ayer. De la crónica a la historia*. Editora Minas, Montevideo.
- Behares, L.E. (1984) "Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil: matriz social del Bilingüismo" *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 6: 228-234.
- Behares, L.E. (1985) *Planificación lingüística y educación en la frontera Uruguaya con Brasil*. IIN/OEA, Montevideo.

- Behares, L.E. (1989) "Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos" *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 14: 147-154.
- Behares, L.E. (1996) "Historia y Discurso sobre educación en zonas de frontera" en Trindade y Behares: 25-34.
- Behares, L.E. (2001) "La relación lenguas-educación en la frontera Uruguay-Brasil. Una lectura discursiva". *Encuentros* 7: 187-203.
- Behares, L.E. (2002a) "Cuestiones didácticas de la Enseñanza en Lengua de Señas". Trabajo Presentado en las *Jornadas de Investigación en Lengua de Señas*, San Martín de los Andes (Marzo, 2003).
- Behares, L.E. (2002b) *Pedagogía Lingüística en Uruguay. Ensayos de Interpretación*. Producto del Año Sabático 2001-2002 (inédito).
- Behares, L.E. y P. Anollés (1990) *Evaluación de la Primera Etapa del PROPELER*. Instituto de Psicología, Rivera.
- Behares, L.E. y C.E. Díaz (2003) "El Léxico de la Cocina Fronteriza, con especial atención a los DPU" en Behares, L.E.; Díaz, C.E. y G. Holzmán (2003).
- Behares, L.E.; C.E. Díaz y G. Holzmán (2003) *Na frontera nós fizemos assim. Lengua y Cocina en el Uruguay Fronterizo*. Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo (en prensa).
- Behares, L.E. (Org.) (1998) *Segundo Seminario sobre Educacion y Lenguaje en Areas de Frontera*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo-Universidad de la República, Montevideo.
- Bruxel, A. (1996) *Los 30 pueblos guaraníes. Panorama histórico-institucional*. Editores Asociados, Montevideo.
- Cabrera, A. (1968) "Nota al Director General de Enseñanza Primaria en relación a la resolución del Consejo sobre problemas del lenguaje en la Frontera (del Cuerpo de Inspectores de Rivera y el Centro de Lectura y Escritura de esa ciudad).
- Cabrera, A. y E. Álvarez de Guadalupe (1967) *Plan tentativo para la resolución de los problemas de la enseñanza del lenguaje en la zona fronteriza*. Centro de Lectura y Escritura de Rivera - Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria de Rivera.
- Cabrera Pérez, L. (1983) "Los repartos indígenas de 1831" *Revista Antropológica* (Montevideo), 2 .
- Caggiani, I. (1983) *Santa Ana do Livramento, 150 anos de história*. ASPES, Livramento.
- Campal, E.F. (1962) *Hombres, Tierras y Ganado*. Arca, Montevideo.

- Chevallard, Y. (1997) *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Aique, Buenos Aires.
- Consejo de Enseñanza Primaria - Universidad de la República (1989) *Programa Pedagógico Experimental en Lengua Escrita de Rivera - PROPELER*. Impreso por la Inspección Nacional de Educación Especial. Montevideo.
- Coni, E. A. (1945) *El Gaucho*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Colombo, S. (1996) "La formación de maestros y la cuestión de la(s) frontera(s): Aspectos institucionales" en Trindade y Behares: 231-244.
- Colombo de Corsaro, S. (1998) "Observaciones sobre la utilización de materiales regionales en el aula fronteriza" en Behares, L. E. (Org.) (1998): 63-69.
- Cook-Gumperz, J. (Comp.) (1984) *La construcción social de la alfabetización*. Paidós, Barcelona.
- Cunha, C. (1979) *Gramática da Língua Portuguesa*. Ministério de Educação e Cultura, Rio de Janeiro.
- Cunha, C. y L.F. Lindley Cintra (1985) *Nova gramática do Português Contemporâneo*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- Demasi, C. (1997) "De Orientales a Uruguayos. (Repaso a las transiciones de la identidad)" *Encuentros* (1999) 6: 69-96.
- Elizaincín, A. (1973) "Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo" en *Temas de Lingüística* 3, Universidad de la República, Montevideo.
- Elizaincín, A. (1976) "The Emergence of Bilingual Dialects on the Brazilian-Uruguayan Border" *International Journal of the Sociology of Language*, 9: 123-134.
- Elizaincín, A. (1979a) "Estado actual de los estudios sobre el fronterizo Uruguayo-Brasileño" *Cuadernos del Sur* 12: 119-140.
- Elizaincín, A. (1979b) *Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. Dirección General de Extensión Universitaria, División Publicaciones y Ediciones, Universidad
- Elizaincín, A. (2002) "Testimonios sobre la peculiaridad lingüística fronteriza uruguayo-brasileña" en *Homenaje a Humberto López Morales*, Arco Libros, Madrid.
- Elizaincín, A. y L.E. Behares (1981) "Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay" *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXI, 1: 401-417
- Elizaincín, A.; L.E. Behares y G. Barrios (1987) *Nos Falemo Brasileiro. Dialectos Portugueses del Uruguay*. AMESUR, Montevideo.

- Fausto, B. (1995) *Brasil, de colonia a democracia*. Alianza, Madrid.
- Fortes, A.B. (1981) *Compêndio de história do Rio Grando do Sul*. Sulina, Porto Alegre.
- Furlong Cardiff, G. (1962) *Misiones y sus pueblos de guaraníes*. Imprenta Balmes, Buenos Aires.
- Gabbiani, B. (2000) *Escuela, Lenguaje y Poder*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- Garibaldi, L. y E. Salvo (1999) *Libros de Lenguaje 1º, 2º, 3º y 4º y Guías para el maestro*. MECAEP/ANEP/BIRF, Montevideo.
- Garibaldi, L. y E. Salvo (2000) *Libros de Lenguaje 5º y 6º y Guías para el maestro*. MECAEP/ANEP/BIRF, Montevideo.
- Giuffra, S.A. (1900) *Fronterizas. Paliques uruguayo-brasileros*. El Siglo Ilustrado, Montevideo.
- González, L.R. y S. Rodríguez Varese (1990) *Guaraníes y Paisanos*. Nuestras Raíces, 3. Montevideo.
- González Mieres, L. (1968) "El Homo Tacuarembensis" *Los Departamentos 15* (Tacuarembó) Nuestra Tierra, Montevideo: 16-21.
- Grub, U.R. (1951) *Evolución histórica, geográfica y política de las fronteras del Uruguay con Brasil*. Imprenta Nacional, Montevideo.
- Hensey, F. (1972) *The sociolinguistic of the Brazilian-Uruguaiayan Border*. Mouton, The Hague.
- Inspección Departamental de Artigas (s/f) "Diagnóstico del Lenguaje Oral". Artigas [probablemente 1978].
- Ísola, E. (1975) *La Esclavitud en el Uruguay desde sus comienzos hasta su extinción (1743-1852)* Publicaciones de la Comisión Nacional de Homenaje del Sesquicentenario de los Hechos Históricos de 1825, Montevideo.
- Larrobla, N.A. de e.a. (1982) *Estudio sobre el problema idiomático fronterizo*. Academia Nacional de Letras, Montevideo.
- Leitman, S. (1979) *Raízes sócio-econômicas da Guerra dos Farrapos*. Graal, Rio de Janeiro.
- Lorenzo, E. G. E. de (1967) "Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas fronterizas con el Brasil" Repartido 738 del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Montevideo (mimeo).

- Lorenzo, E. G. E. de (1975) "Fronter Dialect: a challenge to education" *The Reading Teacher*, 28, 7: 653-658.
- Machado, P.S. (1966) *O gaúcho na história e na lingüística*. Palloti, Porto Alegre.
- Mena Segarra, E. (1968) *Frontera y Límites*. Nuestra Tierra 42, Montevideo.
- Ministerio de Educación y Cultura (s/f) *Estudio sobre las deformaciones del Idioma Nacional en la frontera uruguayo-brasileña*. Montevideo (mimeo).
- Milán, J.G., G. Sawaris y M.L. Welter (1996) "El Camino Recorrido: Lingüistas y Educadores en la Frontera Brasil-Uruguay" en Trindade, A.M. y L.E. Behares (Orgs.): 121-196.
- Morales Padrón, F. (1975) *Manual de Historia Universal*. Tomo VI: Historia General de América. Espasa-Calpe, Madrid (2ª Ed.).
- Oddone, J.A. (1966) *La formación del Uruguay moderno*. Eudeba, Buenos Aires.
- Padrón Favre, O. (1991) *Censo Guaraní misionero de 1832*. Boletín Histórico Nos. 283-296. Estado Mayor General del Ejército. Montevideo.
- Palermo, E.R. (2001) *Banda Norte: Una historia de la Frontera Oriental. De Indios, Misioneros, Contrabandistas y Esclavos*. Imprenta Yatay, Rivera.
- Pi Hugarte, R. (1998) *Los indios del Uruguay*. Banda Oriental, Montevideo.
- Píriz, J.J. (1968) "Claroscuros de una ubicación" *Los Departamentos* 17 (Artigas), Nuestra Tierra, Montevideo: 48-58.
- Pivel Devoto, J. (1952) *Raíces coloniales de la Revolución Oriental de 1811*. Montevideo, Montevideo.
- Prado Jr., C. (1964) "Formación de los Límites meridionales del Brasil" en *Evolución Política del Brasil*. Palestra, Buenos Aires-Montevideo.
- Real de Azúa, C. (1990) *Los orígenes de la Nacionalidad Uruguaya*. Arca/Nuevo Mundo, Montevideo.
- Reyes Abadie, W.; O. Buschera y T. Melogno (1963) *La Banda Oriental, pradera, frontera, puerto*. Banda Oriental, Montevideo.
- Reyes Abadie, W. (1963) *Aparicio Saravia y el proceso político-social del Uruguay*. Ediciones Río de la Plata, Montevideo.
- Rona, J.P. (1959) *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*. Universidad de la República, Montevideo. 1965 ✓
- Sala de Tourón, L. y R. Alonso Eloy (1991) *El Uruguay Rural, pastoril y caudillesco*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.

- Trindade, A.M.; L. E. Behares y M.C. Fonseca (1995) *Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguaí*. Palloti, Santa Maria.
- Trindade, A.M. y L.E. Behares (orgs) (1996) *Fronteiras, Educação, Integração*. Pallotti, Santa. Maria.
- Unesco (1951) "The use of vernacular languages in education: The report of the Unesco Meeting of Specialists" en Fishman (Ed.) (1970) *Readings in the Sociology of Language*. Mouton, The Hague: 688-716.
- Uruguay (1877) Decreto-Ley "Reglamento de Instrucción Pública" en Varela, J.P. (1964).
- Varela, J.P. (1964) *La Legislación Escolar*. Ministerio de Educación Pública y Previsión Social, Montevideo.
- Vidart, D. (1997) *La trama de la identidad nacional. T.I: indios, negros, gauchos*. Banda oriental, Montevideo.
- Young, R. (1993) *Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula*. Paidós, Barcelona.
- Zavala Muniz, F. (1922) Intervención en la Convención Nacional del Partido Colorado. (Sesión del 28 de setiembre de 1922). En José Batlle y Ordóñez. *Documentos para el estudio de su vida y de su obra. Serie VIII 1919 - 1929*. Tomo II. Poder Legislativo - Cámara de Representantes. Montevideo, 1989.